

Hva betyr elevenes interesser, bakgrunnskunnskaper og utholdenhet for resultater på den nasjonale prøven i lesing?

Hege Dahl Unnerud



## **Masteroppgave i lesing og skriving i skolen**

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2012

**Hva betyr elevenes interesser, bakgrunnskunnskaper og utholdenhet for resultater på den nasjonale prøven i lesing?**

•

© Hege Dahl Unnerud

2012

Hva betyr elevenes interesser, bakgrunnskunnskaper og utholdenhet for resultater på den nasjonale prøven i lesing?

Hege Dahl Unnerud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Det overordnede målet med undersøkelsen har vært å finne ut «*Hvordan et utvalg skårer på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn 2010, sammenlignet med landsgjennomsnittet for 2010 når testen deles opp i mindre deler?*» Jeg ønsket også å undersøke hvilke andre faktorer som også kunne påvirke leseforståelsen, og hvordan disse faktorene korrelerte med resultatet på prøven. om elevenes resultater ville endre seg gjennom å endre premissene for gjennomføringen for prøven. På den bakgrunn delte jeg prøven inn i tre deler og fordelte den over tre prøvedager, samtidig som jeg også fordelte tiden de i utgangspunktet hadde til rådighet som er 90 minutter, likt på de tre prøvedagene, altså 30 minutter for hver prøve.

Undersøkelsen ble gjennomført blant 25 elever på 5.trinn ved en skole i det sentrale Østlandsområdet. Elevenes resultater er sammenlignet med landsgjennomsnittet for 2010. Jeg ønsket også å undersøke i hvilken grad om det var andre faktorer som også kunne påvirke resultatene. Derfor formulerte jeg to forskningsspørsmål til, de lyder som følger «*I hvilken grad korrelerer elevenes resultater med lesepreferanser, antall gjennomlesninger og bakgrunnskunnskaper?*» og «*I hvilken grad korrelerer elevenes interesse og holdninger til bøker og lesing med resultatene på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn?*» I det ene formulerte jeg egne spørsmål, de er knyttet til tekstene. I det andre spørreskjemaet knyttes spørsmålene til lesernes holdninger og motivasjon for lesing generelt og bøker spesielt. Disse spørsmålene er hentet fra i PISA.

Dette er en kvantitativ studie. Hovedfunnet kan tyde på at en oppdeling av leseprøven slo gunstig ut for elevene i utvalget. Sammenhenger i materialet tyder også på at det er andre faktorer som spiller inn, slik som ukjente ord, antall ganger teksten er lest, motivasjon, sjanger og leseinteresse. Utvalget hadde en klar overvekt av jenter, og resultatene kan derfor ikke generaliseres til andre enn utvalget.





# Forord

Jeg vil starte med å takke rektor på skolen hvor jeg jobber, som gav meg muligheten til å ta dette studiet.

Takk til veilederne mine Vigdis Refsahl og Astrid Roe, som ved hjelp av sine gode innspill har loset meg trygt gjennom oppgaven.

En stor takk til mine medstudenter Louise, Maren, Marie og Klara. Det har vært en fantastisk spennende og lærerik tid!

Stor takk til min venninne Lihong for tålmodighet i arbeidet med alt tallmaterialet.

Takk også til min venninne Tiril, som har korrekturlest oppgaven.

Til slutt vil jeg takke mine herlige barn, og kjære mann all hjelp og for å ha tålmodighet med meg gjennom denne hektiske perioden.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	IV
Forord .....	II
Innholdsfortegnelse .....	III
Oversikt figurer og tabeller .....	VI
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2 Nasjonal prøve 2010 .....	3
1.2.1 Oppgavetyper i prøvematerialet.....	3
1.2.2 Fordeling av oppgavetyper på delprøvene. ....	5
1.2.3 Poenggiving på oppgavene.....	6
1.2.4 Mesteringsnivåene på NP i lesing .....	7
1.3 Problemstilling.....	8
1.4 Beskrivelse av undersøkelsen og utvalget .....	8
1.5 Disposisjon av oppgaven.....	9
2 Teori .....	10
2.1 Ordavkoding .....	10
2.2 Leseforståelse .....	12
2.3 Ulike forhold som kan påvirke leseforståelsen.....	14
2.3.1 Leseren – kjønn, alder og modning .....	14
2.3.2 Arbeidsminne .....	15
2.3.3 Metakognisjon – metakognitive strategier .....	16
2.3.4 Bakgrunnskunnskap .....	17
2.3.5 Motivasjon og holdninger .....	17
2.4 Tekstuelle faktorer .....	19
2.4.1 Tekstens sjanger og struktur.....	19
2.4.2 Vokabular .....	20
2.4.3 Tekstens kausalitet .....	20
2.5 Kontekstuelle faktorer .....	21
2.5.1 Læreren og instruksjonsmetoden .....	21
2.6 Bygging av tekstverdener .....	21
2.7 Oppsummering .....	22

3	Metode.....	24
3.1	Innledning.....	24
3.2	Valg av metode.....	25
3.2.1	Kvalitativ og kvantitativ metode.....	25
3.2.2	Årsak til samvariasjoner (korrelasjoner) i materialet.....	26
3.3	Undersøkelsens design.....	27
3.3.1	Spørsmål knyttet til elevenes opplevelse av tekstene.....	28
3.3.2	Spørsmål knyttet til elevenes holdninger til bøker og lesing.....	30
3.4	Analyse av materialet.....	31
3.5	Gjennomføringen av prøven.....	33
3.5.1	Delprøve 1.....	34
3.5.2	Delprøve 2.....	34
3.5.3	Delprøve 3.....	35
3.6	Etiske hensyn.....	35
3.7	Begrepsvaliditet.....	36
3.8	Indre validitet.....	37
3.9	Utvalgets representativitet.....	37
4	Resultater.....	38
4.1	Innledning.....	38
4.2	Fordeling av elevenes resultat.....	38
4.3	Rangering og kjennetegn på tekstene.....	39
4.4	Antall gjennomlesninger av tekstene.....	42
4.5	Utvalgets gjennomsnittlige resultater på prøven.....	43
4.6	Tilbakemeldinger - svart på alle oppgavene.....	45
4.7	Tilbakemeldinger – ukjente ord.....	45
4.8	Tilbakemeldinger – nok tid.....	45
4.9	Korrelasjon mellom rangering av teksten, antall ganger teksten er lest og resultatene på delprøvene.....	46
4.9.1	Antall ganger tekst er lest og tilbakemelding om ukjente ord.....	47
4.10	Korrelasjon mellom nok tid og om elevene har svart på alle oppgavene.....	49
4.11	Utvalgets lesevaner.....	49
4.12	Sammenfatning av hele resultatkapitlet.....	53
5	Drøfting av resultatene.....	56

5.1	Innledning .....	56
5.2	Resultat på leseprøven .....	56
5.3	Rangering av tekstene.....	57
5.4	Korrelasjon mellom ukjente ord, antall gjennomlesninger og rangering .....	58
5.5	Korrelasjon mellom rangering og antall gjennomlesninger av tekst .....	59
5.6	Korrelasjon mellom svart på alt - ikke svart på alt.....	60
5.7	Elevenes holdninger til bøker og lesing .....	60
5.7.1	Korrelasjon mellom «Å lese er min favoritt hobby» og resultat for alle delprøvene .....	60
5.7.2	Korrelasjoner mellom «Jeg liker å snakke om bøker med andre» og resultatet for alle delprøvene .....	61
5.7.3	Korrelasjon mellom «Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang» og resultatet for alle delprøvene.....	62
5.7.4	Jeg låner bøker på biblioteket.....	62
5.7.5	Jeg leser bare hvis jeg må.....	62
5.7.6	Korrelasjon mellom «Det er vanskelig å lese ut en hel bok» og resultat for alle delprøvene .....	63
6	Pedagogiske implikasjoner.....	64
	Litteraturliste .....	66
	Vedlegg 1 Invitasjon til å delta i studien.....	71
	Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD .....	73
	Vedlegg 3 Delprøve 1 .....	75
	Vedlegg 4 Delprøve 2 .....	86
	Vedlegg 5 Delprøve 3 .....	98
	Vedlegg 6 Spørreskjema over elevenes lesevaner .....	106

# Oversikt figurer og tabeller

Figur 1. Almasis modell. Som viser den påvirkningen som leseren, teksten og konteksten har for forståelsen.

Figur 2: Hver elevs poengsum på prøven, sortert etter resultater.

Figur 3. Gjennomsnittsresultat og gjennomsnitt av antall leste ganger på prøven

Tabell 1. Viser oversikten over fordeling av oppgavetyper innenfor den enkelte deltest basert på «Rapporten om nasjonal prøve i 2010, Lesesenteret i Stavanger.»

Tabell 2. Viser de tre mestringsnivåene i NP i lesing (Astrid Roe, 2008).

Tabell 3. Utvalget og landsgjennomsnittets resultater omregnet i p-verdier.

Tabell 4. Elevenes rangering og hva som karakteriserer de ulike tekstene.

Tabell 5. Oversikt over antall ganger tekstene er lest. Tabell 6. Utvalgets resultater på delprøvene og prøven totalt.

Tabell 7 Utvalgets vurdering og antall gjennomlesninger av tekstene.

Tabell 8. Utvalgets svar på spørsmål om tidsbruk og ukjente ord i prøven

Tabell 9. Korrelasjon mellom resultat og elevenes rangering av tekstene og antall ganger de er lest teksten

Tabell 10 Korrelasjoner mellom ukjente ord, antall gjennomlesninger og rangering

Tabell 11. Gjennomsnittsresultat av prøvene i sammenheng med tilbakemelding om variablene nok tid og svart på alle oppgavene

Tabell 12. «Å lese er en av mine favoritt hobbyer.»

Tabell 13. Jeg liker å snakke om bøker med andre.

Tabell 14. Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang.

Tabell 15. Jeg låner bøker på biblioteket.

Tabell 16. Jeg leser bare hvis jeg må.

Tabell 17. Jeg synes det er vanskelig å lese ut en hel bok.

Tabell 18. Lesevaner/holdninger til lesing i forhold til resultater på prøven.

# Bakgrunn

Jeg skal i denne undersøkelsen ta utgangspunkt i Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn, heretter bare skrevet som NP. Prøven fra 2010 er først og fremst valgt fordi den lå tettest opp i tid til 2011 prøven som utvalget allerede hadde gjennomført sammen med resten av trinnet. Testen for 2010 er noe vanskeligere enn testen som ble laget for 2008 og 2009 (Rapport fra Lesesenteret i Stavanger, 2010, s. ). Resultatene fra 2010 viste at gjennomsnittlig p-verdi var 57,6.

Undersøkelsen ble gjennomført blant 25 elever på 5.trinn ved egen skole i forhold til gjennomføring av Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn. Målet med undersøkelsen har vært å finne ut om elevenes resultater ville endre seg gjennom å endre premissene for gjennomføringen for prøven. På den bakgrunn delte jeg prøven inn i tre deler og fordelte den over tre prøvedager, samtidig som jeg også fordelte tiden de i utgangspunktet hadde til rådighet som er 90 minutter, likt på de tre prøvedagene, altså 30 minutter for hver prøve. Jeg ønsket også å undersøke om det var andre faktorer som også kunne påvirke resultatene. Derfor formulerte jeg to spørreskjemaer. I det ene formulerte jeg egne spørsmål, de er knyttet til tekstene. I det andre spørreskjemaet knyttes spørsmålene til lesernes holdninger og motivasjon for lesing generelt og bøker spesielt. Disse spørsmålene er hentet fra i PISA.



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Lesing er en grunnleggende ferdighet. Disse kommer fram i kompetansemålene i Kunnskapsløftet 06 (Udir.2010). Samfunnsutviklingen har ført til at individer som ikke behersker lesing, oftere ikke lykkes i skolesammenheng, senere sliter med å få innpass i arbeidslivet og at de står i risiko for ikke å lykkes i sine liv. Det er med andre ord både store samfunns- og individmessige kostnader som står på spill i forhold til *ikke* å beherske lesing. Fokuset har blitt rettet mot skolen og dens undervisning, etter hvert som resultatene fra PIRLS og PISA har blitt publisert. I desember 2012 skal resultatene fra undersøkelsen blant utvalgte 4.klassinger som ble foretatt av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) i 2011, PIRLS foreligge. Den vil fortelle oss noe om hvor dagens 10-åringer ligger an i forhold til lesekompetanse, sett i forhold til de tidligere undersøkelsene som er gjort og sammenlignet med de andre landene som er med i kartleggingen, og som i dag utgjør til sammen ca.60 land (TIMMS- PIRLS, 2011).

Som en konsekvens av resultatene fra Programme for International Student Assessment PISA, bestemte Kunnskapsdepartementet i 2004 at skolene skulle gjennomføre nasjonal prøve i lesing (Skaftun, 2006) på trinnene 4., 7. og 10. Etter en pause på noen år, der endringer ble gjort kom det brev fra Kunnskapsdepartementet datert 23.mai 2006 og Nasjonal prøve i lesing gjeninnført i 2007, men da på 5. og 8.trinn. NP i lesing for 5.trinn har en tidsramme på 90 minutter. Den består av 6 ulike tekster hentet fra ulike medier og representert ved ulike sjangere, med tilhørende oppgaver som elevene skal besvare. Det er ikke lagt inn pauser, men elevene skal arbeide seg gjennom tekstene innenfor tidsrammen de disponerer.

NP i lesing har med andre ord gått fra å være en evalueringstest av det pedagogiske arbeidet som var lagt ned i de fire første skoleårene, og som det var lite å gjøre noe med for lærerne i forhold til elevene som gjennomførte prøven da de gikk ut av 4.klasse, til å avdekke 5.trinn elevenes ferdigheter i lesing som utgangspunkt for videre arbeid på mellomtrinnet fram mot ungdomsstrinnet (Skaftun, 2006). I Kunnskapsløftet fra 2006 er det først og fremst den videre leseopplæringen som blir framhevet, slik at elevene kan settes i stand til å ta del i samfunnet på alle områder og nivåer (Skaftun, 2006, LK06). NP i lesing har som mål å teste elevenes

leseforståelse i alle fag, resultatene fra testen vises både på individ- og gruppenivå, og er å betrakte som et kvalitetsvurderingssystem (Utdanningsdirektoratet, 2010). «De nasjonale prøvene er derimot konstruert for å måle generell leseforståelse hos alle elevene, ikke bare de svakeste leserne. Prøven vil derfor oppleves som relativt vanskelig for mange, og en gjennomsnittselev vil klare omkring 60 prosent av oppgavene.» (Bedre skole nr.1, 2010, s.42).

Den nasjonale prøven i lesing reflekterer LK06 sine føringer/målsettinger etter 7.trinn og samtidig også PISAs tre leseaspekter: «å finne fram til og hente ut informasjon i teksten, å tolke og sammenholde informasjon i teksten og å reflektere over eller vurdere tekstens form eller innhold» (Kjærnsli og Roe, 2010).

Den legger vekt på at elevene skal møte autentiske tekster og den er derfor bredt sammensatt av tekster fra ulike sjangre og medier som i prinsippet er tilgjengelig for publikum og ikke konstruert spesielt for testen (Skaftun, 2006).

*«Kompetansemålene i Kunnskapsløftet reflekteres også i tekstutvalget. Leseprøven kan for eksempel inneholde faktatekster med natur- og samfunnsvitenskaplig innhold, instruksjoner, oppskrifter, ulike former for grafiske framstillinger basert på tallmateriale, tekster som argumenterer omkring og drøfter aktuelle saker. Tekstene er i utgangspunktet ikke konstruert for prøven, de har tidligere vært publisert i bøker, aviser, tidsskrifter på Internett osv.» (Astrid Roe, Bedre skole nr. 1, 2010, s. 43).*

De første fire årene på skolen er sterkt knyttet til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Den har som hovedfokus at elevene skal *lære å lese*. Fra 5.trinn flytter fokuset seg over til å *lese for å lære*. Det er ikke å forvente at elevene i starten på 5.trinn står på samme utviklingstrinn i sin leseutvikling. Nasjonal prøve i lesing måler elevenes generell leseforståelse, implisitt måler den også elevenes lesehastighet.

Ethvert prøveformat har sin begrensning, i forhold til innhold og form. Når det gjelder NP i lesing er det en såkalt off-line måling. Oppgavene løses i etterkant av lesingen. De kjennetegnes ved oppgavetyper som blant annet gjenfortelling, multiple choice- oppgaver og spørsmål som krever korte svar og som avholdes umiddelbart etter at deltakerne har lest ferdig teksten Kintsch, Rawson,( i Sweet & Hulme, 2010).

Mitt personlige engasjement ble vekket mens jeg gjennomførte dette masterstudiet i «Lesing og skriving. Nasjonal prøve i lesing har fått mye publisitet i de årene den har blitt avholdt. Det er mange som har en mening om den, enten det er politikere, skoleledere, lærer eller elever.

Dens hensikt er å fungere som et verktøy for å skape oversikt for både lærer, elev og foresatt over hva eleven behersker, men ikke minst hva de trenger å øve mer på.

På Utdanningsdirektoratet sine sider, er målet med NP tydelig. De sier: «Formålet med nasjonale prøver er å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing og regning, og i deler av faget engelsk. Resultatene skal brukes av skoler og skoleeiere som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen.» I etterkant av prøvene, blir resultatene for den enkelte skole lagt ut til allmenn informasjon.

I tillegg til dette følger det en omfattende veiledning til både lærerne og skoleeier om hva en skal gjøre i før, under og etter leseprøven (Udir, 2012).

## **1.2 Nasjonal prøve 2010**

Det var utelukket å benytte seg av NP for 2011. Derfor valgte jeg den som lå nærmest i tid, altså 2010 prøven. Det er ikke foretatt noen endringer av rekkefølgen på tekstene i testen, men jeg har simpelthen delt opp de seks tekstene med tilhørende oppgaver i tre deler, to tekster i hver deltest. Forsiden og side 2, som kalles «Informasjon til eleven», samt siste side er som i testen, helt identisk med utformingen til 2010 testen. Jeg valgte å anonymisere årstallet på testen, da det ikke var av betydning for utvalget. Rekkefølgen på tekstene og tilhørende oppgaver er den samme som i det originale oppgavesettet. Deltestene framsto altså slik:

Deltest 1: «Har hundre tenner, men kan ikke tygge,» og «En fin tid.»

Deltest 2: «NRKs programoversikt» hentet fra VGs nettsider og «Hva er en orkan?»

Deltest 3: «Jeg lager meg et nytt språk og skriver et dikt,» og «Krokodilletårer.»

Den totale tidsrammen på nasjonal prøve i lesing er 90 minutter. Det er eleven selv som skal disponere tiden. I forsøket mitt er ikke totaltiden endret, men delt opp i 3 x 30 minutter pr. deltest.

### **1.2.1 Oppgavetypene i prøvematerialet.**

Oppgavene til tekstene i prøvematerialet er heller ikke manipulert med. De framstår slik som den originale prøvens utforming.

Det er tre ulike oppgavetyper som går igjen i testen. De har ulik vanskegrad og ulikt format. Det er flervalgsoppgaver MC (multiple choice), der elevene skal velge mellom ulike ferdig formulerte svaralternativer og der kun et er riktig.

En annen type flervalgsoppgave som er noe mer kompleks er CMC (complex multiple choice). I motsetning til MC oppgavene, skal elevene i CMC oppgavene forholde seg til flere utsagn hvor de skal krysse av for rett eller galt. Som forkortelsene indikerer, er CMC oppgavene noe vanskeligere enn MC oppgavene.

Når det gjelder de oppgavene der elevene selv skal formulere svarene, såkalte CR oppgaver (constructed response), er de av ulik vanskegrad. Enkelte av dem krever at eleven kun skal finne svaret i teksten, såkalte romertall I oppgaver. Den andre typen oppgave er tolkningsoppgavene, som vises som romertall II oppgaver. Der skal elevene skal både finne og tolke teksten. Den siste type CR oppgaver er vist som romertall III oppgaver. Det er regnet som den vanskeligste CR oppgaven, der eleven skal finne, tolke og vise refleksjon i sitt svar. Disse oppgavene utfordrer og setter større krav til elevens tankemessige kapasitet enn de andre oppgavetyperne. I neste avsnitt vil jeg redegjøre for fordelingen av oppgavetyperne i den enkelte deltesten.

Jeg gjør oppmerksom på at det i rapporten fra Lesesenteret i Stavanger for 2010 fremkommer at det ikke var noen *icebreakers* i 2010 testen (Rapporten, s. 8). En *icebreaker* er en oppgave som fungerer slik at 90-95 % av elevene svarer riktig på den. Det ser jeg som en fordel i forhold til mitt forsøk, der utvalget må gjennomføre tre tester og der det ikke ligger mulighet for å legge inn oppgaver eller endre oppgavesettet. Det gjør oppgavene og forholdene mellom det opprinnelige kullet som gjennomførte testene i 2010 og utvalget mitt mer likt enn om det hadde vært en icebreaker i starten av oppgavesettet.

### 1.2.2 Fordeling av oppgavetyper på delprøvene.

I tabell 1 viser jeg fordeling av oppgavetyper NP i lesing for 2010. Den viser fordelingen i forhold til delprøvene.

Tabell 1. Viser oversikten over fordeling av oppgavetyper innenfor den enkelte deltest basert på «Rapporten om nasjonal prøve i 2010, Lesesenteret i Stavanger.»

Spørsmålstype/Oppgaveformat	Deltest 1	Deltest 2	Deltest 3
Finne / multiple choice MC	1	1	0
Tolke/multiple choice MC	3	4	1
Finne og tolke /multiple choice MC	2	1	0
Reflektere /multiple choice MC	1	0	1
Tolke / complex multipel choice CMC	2	1	2
Finne/ constructed response CR	1	2	0
Tolke/constructed response CR	1	3	0
Finne og tolke/constructed response CR	0	1	0
Reflektere /constructed response CR	0	0	2

Som det framgår av tabellen under er deltest 2 den delen av testmaterialet som har flest oppgaver. Hele 10 av 13 oppgaver i deltesten er tolkingsoppgaver. De resterende 3 er finne oppgaver. I tabellen framkommer det også at 6 av oppgavene i dette settet er CR oppgaver eller såkalte åpne oppgaver. Det skiller seg fra deltest 1 og 3 som kun har 2 CR oppgaver hver.

Det er også denne deltesten som er mest tekst tung med 4 sider, kontra 3 sider i deltest 1 og 2 sider i deltest 3.

I deltest 2 finner en med andre ord en mer tekst, og oppgaver som krever mer av elevene enn bare å lete og finne et svar. Her må de i større grad tenke før de svarer med egne ord, noe som setter krav til kunnskap og refleksjon. Den første teksten «NRKs tv-oversikt» i dette oppgavesettet skiller seg vesentlig fra de andre tekstene de har vært gjennom i deltest 1. Den

skiller seg både sjangermessig, visuelt og innholdsmessig fra de andre tekstene i testmaterialet.

### **1.2.3 Poenggiving på oppgavene.**

I denne delen av oppgaven gir jeg en oversikt over poengfordeling på oppgavene. CMC oppgavene 4, 11, 22 og 29 kan elevene få mer enn 1 poeng. I de resterende oppgaver i testen utløser kun 1 poeng for hvert riktig svar.

På oppgave 4 skal respondenten tolke og forstå teksten. Det skal krysses av for om utsagnene er riktige eller gale. Dersom eleven krysser av alle 5 svarene riktig, oppnås 2 poeng. Dersom eleven krysser av 4 riktige svar, oppnås kun 1 poeng. Konsekvensen blir at elever som kun har krysset av for 3 rette svar eller mindre, ikke får poeng på denne oppgaven.

I oppgave 11 er hensikten også å finne fram til og kombinere ulik informasjon fra teksten, og deretter vurdere utsagnene i oppgaven som riktig eller gale. Det gis kun 1 poeng på denne oppgaven, men forutsatt at alle svarene er korrekte. Dersom eleven har klart 3 rette svar eller mindre, får vedkommende ingen poeng på denne oppgaven.

Oppgave 22 er identisk med de foregående oppgavene. Her får eleven heller ikke poeng dersom de har færre enn 3 rette svar. Identisk med kravene i oppgave 4 er også oppgave 29. Altså at 5 rette svar gir 2 poeng og 4 rette svar gir 1 poeng. Men, dersom eleven har 3 rette svar eller mindre gir det ingen uttelling på poengskalaen. Når det gjelder oppgave 5 og 18 er det slik at alle svarene må være korrekte dersom eleven skal få poeng. I dette tilfellet 1 poeng.

## 1.2.4 Mesteringsnivåene på NP i lesing

Tabell 2. Viser de tre mestringsnivåene i NP i lesing (Astrid Roe, 2008).

	Finne	Tolke	Reflektere
Nivå 1	lokalisere tydelig uttrykte element i en tekst med lite konkurrerende informasjon	trekke enkle slutninger og kombinere informasjon fra flere steder i teksten	bruke personlige meninger til å kommentere innholdet i teksten
Nivå 2	lokalisere tydelig uttrykte element i en tekst med klart konkurrerende informasjon	oppfatte hovedtemaet og forstå sammenhenger som ikke er tydelig uttrykte i teksten	identifisere formelle trekk ved tekster og ta stilling til eller vurdere innholdet i teksten
Nivå 3	skille sterkt konkurrerende informasjon fra informasjon som er relevant for oppgaven	forstå motsetningsfylt innhold og komplekse sammenhenger i teksten	bruke kunnskap om språk og tekst til å identifisere og forholde seg til mer komplekse trekk ved form og innhold i teksten.

## 1.3 Problemstilling

Hovedproblemstillingen for oppgaven er:

*Hva betyr elevenes interesser, bakgrunnskunnskaper og utholdenhet for resultater på den nasjonale prøven i lesing?*

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan skårer utvalget av 2011 på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn 2010, sammenlignet med landsgjennomsnittet for 2010 når testen deles opp i mindre deler?
2. I hvilken grad korrelerer elevenes resultater med lesepreferanser, antall gjennomlesninger og bakgrunnskunnskaper?
3. I hvilken grad korrelerer elevenes interesse og holdninger til bøker og lesing med resultatene på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn?

## 1.4 Beskrivelse av undersøkelsen og utvalget

Først har jeg gjennomført de tre delprøvene, en delprøve pr. dag. Elevenes resultater har fire målepunkter. Ett for hver delprøve og ett for totalresultatet. Resultatet for landsgjennomsnittet er delt opp på tilsvarende måte. Deretter er resultatene sammenlignet. Så har jeg sammenlignet resultatene for elevene i mitt utvalg med landsgjennomsnittets resultater.

Videre har jeg lagt inn alle dataene for både resultatene og svarene på spørsmålene inn i SPSS. Analysene av materialet består av bivariate analyser for å undersøke samvariasjonene i materialet, det er benyttet deskriptiv analyse for å se på minimum, maksimum og gjennomsnitt i materialet. Videre har jeg gjennomført en t-test der jeg sammenligner to gjennomsnitt fra elevenes resultater. Jeg viser også statistikk over hvordan elevene rangerer testene i oppgavesettet og andre faktorer som virker sammenfallende med rangeringen. Til slutt presenterer jeg elevenes svar som viser deres holdning og interesse for bøker og lesing, og ser på sammenhengen mellom disse variablene og elevenes resultater. Materiell som er benyttet er 1. Nasjonal prøve av 2010 som var delt opp i tre delprøver for å se om det har noen påvirkning i forhold til resultatet sammenlignet med landsgjennomsnittet for 2010 som gjennomførte prøve i løpet av 90 minutter, 2. Spørsmålsarket som avdekker lesepreferanser, antall gjennomlesninger og bakgrunnskunnskap og 3. Spørsmålsarket som søker å kartlegge



elevenes holdninger til lesing og bøker. Elevenes resultater på delprøvene, sammen med svarene på spørsmålene danner kjernen i mitt forskningsmateriale.

En gruppe på 25 elever på 5.trinn fra en skole i det sentrale Østlandsområdet utgjør utvalget i denne studien. Jentene utgjør et klart flertall i utvalget.

## **1.5 Disposisjon av oppgaven**

Tidligere i oppgaven har jeg redegjort for hva jeg har gjort. Så vil jeg skissere oppgavens videre struktur. I det påfølgende kapitlet, kapittel 2 vil jeg presentere relevant teori knyttet til leseforståelse og faktorer som ser ut til å påvirke den. I kapittel 3 begrunnes metoden jeg har valgt for min undersøkelse, og jeg gjør rede for mine data og hvordan de er innhentet. I kapittel 4 presenteres undersøkelsens resultater. Her presenteres både utvalgets og landsgjennomsnittets resultater for alle delprøvene sammen med det totale resultatet for hele prøven, sammen med gjennomsnittsskåren på prøven for utvalget og landsgjennomsnittet. Deretter presenteres svarene fra utvalget på alle spørsmålene i forhold til rangering, antall gjennomlesninger av teksten, møte med ukjente ord, om de hadde svart på alle oppgavene og om de hadde nok tid på prøven. Så blir resultatene på spørsmålene om elevenes interesser for lesing og bøker spesielt presentert. Deretter ser jeg på samvariasjoner i materialet knyttet til resultatet for utvalget på gruppenivå. Jeg drøfter også resultatene i lys av begrepsvaliditet. I avslutningen vil jeg gjøre for noen pedagogiske implikasjoner. Hel til slutt i oppgaven følger vedleggene som er knyttet til undersøkelsen og som utgjør all empiri i denne undersøkelsen.

## 2 Teori

Jeg vil først redegjøre for hvilke teorier som ligger til grunn for denne oppgaven og hvorfor de er valgt. Det er tre teorier som er sentrale i denne oppgaven. Først er teorien til Gough og Tunmer står sentralt i definisjonen av begrepet leseforståelse. Deretter fokuserer jeg på de tre elementene til RAND Reading Study Group, om hvordan en konstruerer ny kunnskap i dialog med andre i forhold til å oppnå leseforståelse. Videre presenterer jeg Almasis modell om hvilke faktorer som er med på å bidra til elevenes unike tolkning av tekst. Og til slutt gjør jeg rede for og kommenterer Langers modell som beskriver hvordan leseren beveger seg gjennom ulike fasene i møte med tekst.

### 2.1 Ordavkoding

I 1986 publiserte Gough og Tunmer sine forskningsresultater, og sin teori om leseforståelse. De mente at Leseforståelse besto av to deler, avkoding og forståelse.

$$\text{Lesing} = \text{Avkoding} \times \text{Forståelse}$$

Det er bred enighet innen forskning om at avkodingsferdigheter ikke har noen sammenheng med leseren intelligens. At dette er å regne som en ren ”teknisk” ferdighet, og at årsaken kan forklares med en brist hos leseren i forhold til fonologisk bevissthet (Sweet og Snow, 2003).

Avkoding bør etter som leseren blir eldre foregå stadig enklere og raskere, slik at leseren i stadig større grad kan flytte fokuset over til forståelsesprosessen, og at det i tidlig skolealder, er den største flaskehalsen i forhold til forståelse (Bråten, Ivar, 2009). Når avkodingen er på plass, kan leseren bruke sin kognitive energi på selve forståelsen av teksten. I Norge er det vanlig å knekke lesekoden i sjuårsalderen. Avkodingsferdighetene er å regne som automatisert rundt elleveårsalderen (Kulbrandstad, 2003).

Verktøyet barnet har i møte med nye ord er å gjenkjenne den enkelte bokstavs form og lyd (fonem-grafem forbindelsen). Gjennom lydering, trekker barnet lydene sammen til ord (lydpakke). Ordene blir så satt sammen i større og meningsfulle enheter (setninger og avsnitt), som forstås og tolkes av barnet. Vellutino (2003) i Bråten (2009) peker spesielt på fire faktorer som ligger til grunn for gode avkodingsferdigheter. De er fonologisk bevisste. Noe som kan beskrives som evnen til å dele opp ord i stavelser (eksempelvis *krokodiller*), som

består av fire stavelser og enkeltlyder i andre ord. Denne evnen til å dele opp ord i lyder eller manipulere med dem, viser seg å ha et fortrinn når de skal lære seg bokstav – lyd forbindelser.

Det andre er leserens ortografiske bevissthet. Ordene i språket vårt består av en rekke mønstre. Det kan være bøyningsformer i ulike ordklasser som gjør at vi kjenner igjen ordklassen, og ut fra dette kan lese ut informasjon, eller det kan være bestemte bokstavkombinasjoner og uttalen av disse.

Det tredje er leserens ordforråd. Lesere med et stort og bredt ordforråd ser ut til å profitere på dette når det gjelder ordavkodning. Med andre ord vil det være lettere for leseren å kjenne igjen og lese ord den allerede er kjent med gjennom sitt muntlige vokabular. Dette på sin side kan være med på å avspeile leserens livserfaringer og tilhørighet i forhold til sosioøkonomisk klasse og kulturell tilhørighet. Vellutino vektlegger flere komponenter som opererer samtidig, side om side i leseren hode mens teksten blir prosessert. Barnets bevissthet om at tekst kan relateres til tale og omvendt, og at ord består av en rekke bokstaver. At det har en klar oppfatning om at ordene leses i en bestemt rekkefølge. Og at avstanden mellom ordene ikke er tilfeldig. Avkodingsferdigheter henger også nøye sammen med barnets fonologiske bevissthet, det at barnet er i stand til å dele ord opp i mindre enheter og manipulere med lydenhetene i ordene. Staving av ord krever også evne til å kunne lytte ut enkeltlyder eller bokstavkombinasjoner i riktig rekkefølge. Jo flere hele ord barnet evner å avkode på en sikker måte og koble til allerede etablert kunnskap, desto mer kognitiv energi flyttes over mot forståelsen av teksten. (Bråten, 2009). Vellutino (2003) i Bråten (2009) peker også på leserens evne til å koble det visuelle mot det verbale i selve ordavkodingsprosessen. Og at de leserne som er i stand til å koble disse to effektivt, får et fortrinn framfor de som i mindre grad ser ut til å evne det.

Gough og Tunmer forskning viste at det fantes barn med gode avkodingsferdigheter (teknisk gode lesere), som slet med forståelsen, og vise verca eller en kombinasjon. Mens barnets avkodingsferdigheter starter i førskolealder/skolealder, har forståelseskomponenten et forsprang. Språk og språkforståelsen starter allerede rett etter fødsel, noen forskere har ment enda tidligere (Gough og Tunmer, 1996).

Det er flere faktorer som ser ut til å være utslagsgivende for hvorvidt leseforståelse skal finne sted eller ikke, og som kan fungere som predikatorer på god eller dårlig leseforståelse. Disse kommer jeg tilbake til utover i oppgaven.

## 2.2 Leseforståelse

Leseforståelse er et stort og komplisert arbeidsfelt. Jeg har lagt til grunn Bråten's definisjon av leseforståelse: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten a, 2009). Fordi min undersøkelse er knyttet til NP i lesing for 5.trinn som foregår på papir, tar jeg som Bråten utgangspunkt i det skrevne ord og ikke i den engelske betegnelsen «reading literacy» som innbefatter et videre begrep av leseforståelse (Bråten b, 2009).

Det er to aspekter i Bråten's definisjon som fortjener oppmerksomhet, det er verbene *å utvinne* og *å skape*. Å utvinne kan knyttes til ordenes og setningenes betydning - mens det å skape er handler om å knytte ny kunnskap til allerede etablert kunnskap – en konsolidering av kunnskap. Det vil si i hvilken grad leseren evner å bevege seg bakenfor teksten de trykte ordene for å skape en dypere forståelse med utgangspunkt i egne erfaringer og kunnskap om temaet eller emnet som leses. Ingen leser oppfatter samme tekst identisk, på bakgrunn av at vi er ulike. Samtidig gir ikke forfatteren av teksten rom for en helt fri tolkning av teksten som leses. Vi kan si at teksten som leses opererer med grenser for tolkning, altså om tolkningen er *mer eller mindre rimelig* eller hvilken dybdeforståelse eleven har av teksten (Skaftun, 2006).

Guthrie og Scafiddi *skiller* mellom leseforståelse og det å lære fra tekst når det gjelder faktatekster. En leser kan ha lært mye fra teksten, men så lenge kunnskapen bare reflekterer tekstens eksplisitte innhold har ikke leseren lært noe fra teksten, da har leseren kun forstått den. Det er når leseren har ervervet seg ny konseptuell viten at leseren har lært noe fra teksten. De sier:

“As a reader builds knowledge from text, he brings prior knowledge to the task. The outcome of text interaction is a representation of knowledge that is partly preexisting and partly new to the learner. If a high proportion of knowledge is new, but it accurately reflects the text, the learner comprehended, but did not learn new conceptual knowledge. Therefore, we define learning from text the process of constructing *new* conceptual knowledge through interaction and involvement with text.” (Guthrie og Scafiddi, 2004, s.229).

For yngre barn vil det å forstå en tekst og samtidig bygge ny konseptuell kunnskap neste være å betrakte som to sider av samme sak. Dette henger sammen med barns korte livserfaring, og manglende bakgrunnskunnskaper

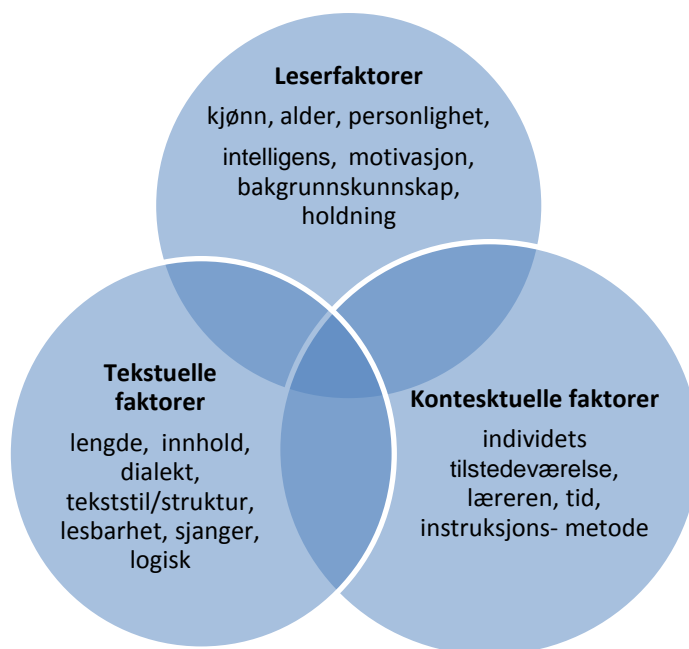
RAND Reading Study Group definerer leseforståelse som “the process of *simultaneously* extracting and constructing meaning.” De vektlegger det å utvinne og å konstruere mening som samtidige prosesser. Og som setter leseren i stand til å konstruere ny kunnskap eller skape dypere mening gjennom å sammenholde ny kunnskap med allerede etablert kunnskap. På bakgrunn av definisjonen har de laget en modell som særlig vektlegger tre elementer. Det er leseren, teksten og aktiviteten. Den ene er leseren som skal forstå teksten, den andre er teksten som skal forstås og den tredje er aktiviteten som er nært knyttet til kravene som lesesituasjonen og aktuell oppgave stiller til leseren. Hva slags leser vi blir, defineres i en større sammenheng – den sosiokulturelle konteksten i hvilket vi alle er en del av. I modellens ytterste sirkel befinner den sosiokulturelle rammen seg. Det er den sosiokulturelle konteksten som både skaper leseren og blir skapt av leseren. Ingen av komponentene i modellen kan sees uavhengig av hverandre, men er tvert i mot å betrakte som tannhjulene i selve leseprosessen/forståelsen. Kanskje er det en trøst, når forfatterne sier at: det eksisterer ingen «*god leser.*» Men at vi som lesere er mer eller mindre gode til å lese ulike tekster og til å takle ulike lesesituasjoner. Det betyr ikke at ikke det finnes mer komplette lesere, men at det er interaksjonen mellom leser og tekst som er avgjørende for om forståelsen blir en suksess eller ikke (Sweet og Snow, 2003).

Vår evne til å oppfatte og tolke en tekst avhenger av mange faktorer. Jeg velger å bruke Sweet og Snøws modell, samt Almasis som på mange måter er overlappende, men mer detaljert enn Sweet og Snøws modell. Begge består av tre dimensjoner som forklarer hva som er med på å påvirke evnen til leseforståelse. De er litt ulike med hensyn til hva som ligger innenfor de ulike dimensjonene, men de har også mange felles trekk. Jeg synes de utfyller hverandre og tar derfor med begge to.

«Reading changes our lives and our lives change our reading,» (Wolf, 2007, s.158).

Almasi viser til de mange faktorene som spiller inn i det vi leser en tekst som vist i figur.1. Hun viser til Rosenblatt som stod for en transaksjonell lese teori/modell, og forklarer møte mellom leser og tekst som noe unikt og enestående. Samme tekst oppleves ulikt av ulike lesere, på samme måte kan en si at leseren vil oppfatte en tekst ulikt avhengig av alder, modning og erfaring (Wolf, 2007). En rekke faktorer er med på å påvirke den enkeltes opplevelse og involvering med teksten. Alt vi er og har erfart påvirker møtet mellom leser og tekst. Individet ordner alle sin kunnskap og erfaringer i skjemaer, og når leseren møter teksten for første gang forsøker leseren å hente fram riktig skjema for å forstå teksten og bygge sin

allerede eksisterende kunnskap. Dersom leseren ikke er i stand til å hente fram et slikt skjema, vil forståelsen av teksten utebli og leseren må forsøke å hente fram et nytt skjema. Det betyr at leserne gjennom lesingen av teksten kan ha divergerende oppfatninger av den samme teksten, men at disse kunne eksistere side om side og være like verdifulle (Almasi, 2003).



Figur 1. Almasis modell.

Samspillet mellom leseren, teksten og konteksten som har betydning for forståelsen. I skjæringspunktet mellom alle tre sirklene, skal det stå «unik tolkning av tekst» (Almasi, 2003). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Almasis modell og utdyper faktorene som hun presenterer i sin modell, altså tredelt.

## 2.3 Ulike forhold som kan påvirke leseforståelsen

### 2.3.1 Leseren – kjønn, alder og modning

“As we mature, we bring to the text not only all the cognitive expertise described in the time line for words, but also the impact of life experiences – our loves, losses, joys, sorrows, successes, and failures” (Wolf, 2007, s.156).

Det er av betydning om du er jente eller gutt i møte med tekst. Forskning på de nasjonale leseprøvene på åttende trinn i tidsrommet fra 2007 – 2011, viser at det er forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder resultatene både totalt og på oppgavenivå. Det er mellom de skjønnlitterære tekstene og sakprosa tekstene at kjønnsforskjellene i snitt er størst. Resultatene viser også at jentenes overtak er størst i de vanskeligste oppgavene (Roe, Vagle, 2012, s. 4). Dette bekreftes også gjennom det mønsteret som vises i PISA. PISA viser også at det er jentene som bruker mest tid på frivillig lesing (Roe, Vagle, 2012). Lesing av faktabøker viser liten forskjell mellom gutter og jenter, og at dette har holdt seg stabilt mellom 2000-2009. Roe og Vagle (2012) viser i sin artikkel på at begge kjønn gjør det bedre på skjønnlitterære tekster enn sakprosa, og at jenter generelt skårer bedre enn gutter på leseprøver. At dette kan skyldes at jenter leser mer i fritiden og at de har et mer positivt syn på lesing. En annen ting som Reichenberg (2009) i (Roe og Vagle, 2012) påpeker er at skjønnlitterære tekster ofte har et enklere språk og at de temaene de berører ligger nær elevenes egne erfaringer.

Dersom vi tenker oss at vi leser samme teksten om igjen, vil det være ulike ting vi fester oss ved for hver gjennomlesning. Dersom vi tenker oss at vi leser sammen tekst med noen års mellomrom, vil vår forståelse og tolkning av teksten ha endret seg. Den uerfarne leseren vil sitte med en annen forståelse av teksten enn den erfarne leseren (Wolf, 2007).

### **2.3.2 Arbeidsminne**

«To completely analyze what we do when we read would almost be the acme of psychologist's achievements, for it would be to describe very many of the most intricate workings of the human mind» Huey (1968) Preface (i Snowling and Hulme, 2010).

Det er gjennom å konsolidere ny kunnskap med allerede etablert kunnskap, at leseren utvider sin kunnskap og bygger nye mentale bilder eller indre representasjoner (Sweet, Snow, 2003).

Disse lagringssystemenes oppgave er å holde på informasjonen som framkommer i teksten, både under selve lesingen og etter at lesing har funnet sted. Forskning har vist at individer med høy arbeidsminnekapasitet både har evne til å skille ut informasjon som ikke er relevant, samtidig som de kjennetegnes ved å ha høy aktivitet i frontallappen (Klingberg a, 2012).

Beneventi i sin forskning på dyslektiske 13-åringer der de fant forskjeller i områder i hjernen som antas å ha med kontrollering av informasjon og derfor å gjøre med arbeidsminnet.

Hjerneaktiviteten hos kontrollgruppen viste en høyere aktivitet i områder i hjernen under

oppgaveløsingen enn hos dyslektikerne. Forskning viser at det er kapasiteten i det verbale arbeidsminnet som regnes som avgjørende for leseforståelsen (Klingberg b, 2012). Dette minnesystemets funksjon er å lagre informasjonen lenge nok til at leseren er i stand til å konsolidere det en leser med det en vet fra før også kalt (bakgrunnskunnskap) eller har fått informasjon om via avsnitt eller informasjon tidligere i teksten. En av arbeidsminnets funksjoner er å kunne holde på språklig lyd og tekst, samt visuell informasjon. Arbeidsminnet hjelper med andre ord leseren til å holde på den nyervervede informasjonen lenge nok og samtidig med at leseren henter opp igjen tidligere informasjon og allerede etablert kunnskap (lagret i langtidsmminnet) for så å konsolidere kunnskapen og skape mening av teksten. For den svake leseren vil nettopp utfordringen ligge i å konstruere den nye kunnskapen. Når leseren ikke er i stand til å bygge videre på eller endre tekstverdenen, er det fordi leseforståelsen har brutt sammen. Noe av det som kjennetegner en leser med nedsatt arbeidsminne, er at leseren ikke er i stand til å diskriminere mellom relevant og irrelevant informasjon (Klingberg c, 2012). Lesere som har et svakt arbeidsminnet har også utfordringer med å konsentrere seg om hva de skal gjøre og i hvilken rekkefølge de skal gjøre ting. Med andre ord kommer leseren til kort på flere områder i møte med teksten. For denne lesegruppen vil også strategibruk bli en utfordring, i og med at de har problemer med når å overvåke egen læring for så å kunne velge de riktige grepene til riktig tid (Klingberg d, 2012).

### **2.3.3 Metakognisjon – metakognitive strategier**

Vi benytter strategier hver eneste dag, ikke bare når vi leser. Strategisk tenking oppstår når en person planlegger, evaluerer og regulerer eller endrer sin strategi på bakgrunn at en støter på en hindring. Metatenkning er nøkkelaspektet ved strategisk planlegging. Det vil si at en har tenkt nøye gjennom hva en skal gjøre forut for og underveis i en prosess, og når en må endre planen som en har lagt, setter en i gang en strategisk intervensjon. Dette er krevende operasjoner. Forskjellen mellom svake og sterke lesere er at sterke lesere bruker metakognitive strategier i møte med tekst. Disse strategiene er strategier som hjelper leseren til å overvåke sin lesing til en hver tid og endre strategi ved behov. Gode strategiske lesere kan kjennes igjen ved at de er i besittelse av deklarativ kunnskap (for eksempel hva som kjennetegner ulike sjangeres strukturer og at de tror på egne evner), og prosedural kunnskap som beskriver hvordan en skal utføre eller løse en oppgave steg for steg, her; hvordan de går fram i møte med tekst. Selv om en leser er i besittelse av både deklarativ og prosedural



kunnskap er ikke dette nok. Leseren må også evne å forstå når og hvorfor en velger å benytte en strategi framfor en annen (Almasi,2003).

### **2.3.4 Bakgrunnskunnskap**

“Comprehension is affected by everything that the reader brings to the text” (Wolf, 2007). Gjennom vår oppvekst, i møte med andre mennesker og nye situasjoner bygger mennesket sin erfaring. Alle er vi et produkt av vår historie. Erfaringene vi gjør oss og kunnskapen som etableres lagres i hjernen i form av ulike kognitive skjemaer. Et skjema kan inneholde flere variabler. De er gjerne knyttet til syns- og lydinstrykk, spesielle situasjoner, lukter, følelser og prosedyrer. Det er også mulig for enkelte av variablene i et skjema kan knyttes til et annet skjema (Almasi, 2003). Skjemaene bygges stadig ut. Konsekvensen blir at vi stiller med ulike skjema i møte med samme tekst. Noen har stor breddekunnskap om et tema, mens andre kan ha større dybdekunnskap. Det ser ut til å være en fordel om kunnskapen har en organisert struktur (Bråten a, 2007). Ofte er de erfaringene og den kunnskapen vi bærer med oss kulturelt forankret (Bråten b, 2007). Innenfor forskning har det vært vanlig å skille mellom kunnskap om verden (world- knowledge) som knytter seg til dagliglivet og erfaringer knyttet til et spesifikt område som for eksempel idrett eller vitenskap (domain-specific knowledge). Når barnet leser en tekst vil det forsøke å aktivere det riktige skjemaet. Stanovich (1980) (i Almasi, 2003) mente at dersom leseren hadde liten bakgrunnskunnskap (top-down), ville måtte kompensere for dette ved hjelp av visuelle data i form av ord og setningers meningsinnhold (bottom-up). Barn som har godt utbygde skjema både når det gjelder kunnskap om verden og innenfor et spesielt område, vil profitere på dette i møte med ny tekst (Sweet og Snow, 2003). Alexander 1997 (i Samuelstuen, Bråten, 2005, s.108) viser til at dersom bakgrunnskunnskapen er god, kan det erstatte bruk av kognitive og metakognitive strategier og omvendt. Samuelstuen og Bråten gjennomført i 2005 en studie blant ungdomsskoleelever og fant at bakgrunnskunnskap var den variabelen som slo sterkest ut i forhold til leseforståelsen når man kontrollerte for avkodingsferdigheter og bruk av kognitive og metakognitive strategier (Samuelstuen, Bråten 2005,s 107 -117).

### **2.3.5 Motivasjon og holdninger**

*“So much of a child’s life is lived for others...”*

*All the reading I did as a child, behind closed doors, sitting on the bed while the darkness fell around me, was an act of reclamation. This and only this I did for myself. This was the way to make my life my own."*

- Lynne Sharon Schwartz (i Wolf, 2007, s.136).

Motivasjon er en sterk drivkraft forhold til alle typer aktivitet. Motivasjon og holdninger er tett knyttet til engasjement og opplevelsen av mestring. Motivasjon er et begrep som inneholder et stort antall variabler som operer samtidig. Utgangspunktet er selve individet, der vi skiller mellom indre motivasjon og situasjonell motivasjon. Indre motivasjon springer ut fra en genuin interesse som ikke kan knyttes til en spesiell situasjon, men som er tilstede før- under- og etter den aktuelle aktiviteten finner sted Skaftun (i Knudsen, Skjelbred og Aamotsbakken 2009). Den situasjonelle motivasjonen kan knyttes til ytre forhold, slik som at læreren har vært i stand til å skape begeistring og interesse innenfor et tema eller en aktivitet. Eller at det i etterkant av situasjonen er tilknyttet en eller annen form for premiering. Ofte er denne type motivasjon forbigående. Elevens videre engasjement forutsetter en personlig interesse, og den har sitt utspring i elvens indre. Ved sammenfall av både indre- og situasjonell motivasjon, viser forskning at dette virker positivt forsterkende på leseforståelsen/det vi oppnår gjennom lesingen Guthrie og Knowles (i Verhoeven og Snow, s160-161). Den leseren som drives ut av et indre engasjement, vil i større grad enn lesere som styres ut fra ytre motivasjonsfaktorer utvikle seg til en sterkere leser. Meece og Holt (1993) (i Verhoeven, Snow, 2001, s. 162 og 163) viste at elever som viste sterk indre motivasjon, i mindre grad benyttet seg av leseforståelsesstrategier. Disse viste også en større forståelse når det gjaldt å lese avsnitt fra tekster med vitenskapelig innhold. En annen variabel som er et tegn på lesemotivasjon er mengde tekst leseren leser. Til grunn for en sterk indre motivasjon ligger at barnet har lært å lese, at det har hatt foresattes støtte gjennom hele leseutviklingsperioden, barnets kognitive evner og den undervisningen barnet har mottatt i starten av sin leseutvikling, Vellutino (i Sweet, Snow, 2003, s.67). Grad av frivillighet ser også ut til å påvirke motivasjonen. Slik er det også med lesing. Vår selvfølelse styrkes når vi opplever mestring, være seg det er å forstå en tabell eller å løpe maraton. Når vi har opplevd å få til noe, blir terskelen for å gjenta det lavere, fordi vi allerede har opplevd hva det vil si å ha lykket. Dersom vi ikke har noen forventning om å mestre å lese tabellen eller ikke har et behov for å lese den, er det lite sannsynlig at vi virkelig går inn for å lese den i det hele tatt.

Selve tabellen må ha en verdi i form at den er til nytte, er av interesse eller er viktig for leseren. Når det gjelder lesing henger det ofte sammen med tidligere erfaringer en har gjort seg. Butkowsky og Willows (1980) (i Guthrie, Knowles, 2001), (i Verhoeven, Snow, 2001, s. 164-165) viste til hvordan svake lesere forklarte det å mislykkes med dårlige evner, mens det å lykkes ble forklart med flaks. Mye tyder på at det finnes en rekke motivasjonsvariabler som henger sammen og danner et bakteppe i forhold til hvordan barn og unge utvikler motivasjon for lesing og hva som fører til at motivasjonen for lesing ser ut til å synke med økende alder. Gjennom å forske på sterke voksne lesere, kan en avdekke hvilke motivasjonelle faktorer som er av betydning for at en leser er fortsatt aktiv og interessert i å lese gjennom hele livet og hvordan motivasjon og andre variabler endrer seg over tid i takt med leserens alder. (Alexander, udatert artikkel).

## **2.4 Tekstuelle faktorer**

“Younger and less proficient readers often have difficulty reading longer texts, and all readers tend to have greater difficulty reading informational (i.e. expository) texts than narrative text” (Almasi, 2003, side 78).

### **2.4.1 Tekstens sjanger og struktur**

En tekst kan kjennes igjen på sjangeren den er skrevet i. De fleste barn er i stand til å skille mellom en fortelling og en faktatekst om et dyr. Fortellinger har ofte en forutsigbar og gjenkjennelig struktur som setter leseren raskt i stand til å forstå teksten. Den er gjerne kronologisk oppbygget med en innledning, et problem som skal løses og en rekke hendelser som til slutt løser problemet (Almasi, 2003). Denne type fortellinger blir barn gjerne presentert for allerede i tidlig alder, og de minner ikke sjelden om opplevelser fra eget liv og de beskriver problemer som finner en løsning. Hvordan teksten er strukturert har betydning for hvor godt vi husker innholdet. Faktatekster kan inneholde mye og konkurrerende informasjon, noe som gjør det vanskelig for leseren å skille relevant informasjon fra mindre viktig informasjon. Kjennskap til sjanger og den enkelte sjangers struktur, har betydning for om vi er i stand til å finne fram til den informasjon som faktisk er sentral i teksten slik at teksten blir forstått (Bråten, 2007, s.36-37). Ulike tekster har ulike trekk som vises gjennom innhold, språk/form og lengde. Det gjør at vi er i stand til å skille dem fra hverandre. Vi sier at de tilhører ulike sjangere. Vi leser ikke en faktatekst på samme måte som vi leser et dikt.

Hvilke sjangeren teksten tilhører, påvirker også strategiene vi tar i bruk, og det er heller ingen automatikk i at en god leser av poesi også er en god leser av en vitenskapelig tekst (Sweet, Snow, 2003, s.3)(Block, Parris, 2008, s. 245).

### **2.4.2 Vokabular**

For at barnet skal forstå tekstene de leser, er de helt avhengig av å forstå en stor prosentandel av ordene i teksten. Barn med et lite ordforråd vil med andre ord måtte støtte seg til andre strategier i møte med nye tekster. Lesere med større ordforråd viser seg å lese bedre enn lesere med et mindre ordforråd Anmarkrud (2007) i (Bråten, 2007, s. 224).

### **2.4.3 Tekstens kausalitet**

I punktene over har jeg tatt for meg noen variabler hos leseren som kan være med på å gjøre forståelsen av teksten vanskelig tilgjengelig. Hvordan årsakssammenhenger forklares i teksten, forhold mellom lette og tunge fundamenter i teksten, bruk av bindeord i teksten og i hvilken grad teksten har en stemme eller bare refererer objektivt, er faktorer som også er med på å gjøre en tekst lett eller vanskelig å forstå for leseren. Reichenberg (2000) i (Bråten, 2007, s.93-98) beskriver hvordan hun i en studie blant mer enn 400 førstespråks- og 400 andrespråkslever på 7.trinn i Sverige bearbeidet tre ulike læreboktekster. Hun laget tre tekstversjoner av samme tekst. Den første men med økende grad av årsaksforklaringer. I den andre versjonen stemmen ble stemmen endret fra en objektiv røst til en mer aktiv og subjektiv stemme som snakker mer direkte til leseren. Og i siste versjonen kombinerte hun både stemme og kausalitet. Hun fant at originalversjonen var den teksten elevene uavhengig etnisitet skåret dårligst på, men at andrespråkslevne skåret signifikant dårligere enn førstespråkslevne.

## 2.5 Kontekstuelle faktorer

### 2.5.1 Læreren og instruksjonsmetoden

Jeg velger å skrive om disse faktorene under ett, da jeg mener de henger nøye sammen. På et eller annet tidspunkt er vi alle kopister. Det innebærer at vi hermer etter noe, for å oppfylle krav som stilles til oss være seg det er å skrive et dikt eller løse en oppgave knyttet til en tekst. Læreren spiller en viktig rolle i denne sammenhengen, gjennom sin kunnskap om og erfaring med tekst. En kan ikke forutsette at elevene skal besitte verken kunnskapen eller erfaringen. Gjennom gjentatte modelleringer av ulike strategier knyttet til ulike tekstsjangre, legger læreren grunnlaget for at elevene en dag blir selvhjulpne i møte med tekst. Dette stiller store krav til læreren, dens praksis og bevissthet om egen undervisning (Almasi, 2003). Almasi (2003) sier at det tar bortimot 3 år å bli god til å undervise i strategier. Det krever en lærer med god prosedural kunnskap om leseundervisning. Som gjennom sin praksis og utdanning vinner stadig ny innsikt om vet som fungerer for ulike elever, tekster, oppgaver og situasjoner (Anmarkrud, Refsahl, 2010). Det krever mye planlegging forut for selve undervisningen. Det krever en lærer som er i stand til å lede samspillet mellom leser, tekst og aktivitet Anmarkrud (2007) (i Bråten, 2007, s. 235-242). Anmarkrud fokuserer særlig på klasseromssamtalens kvalitet, i form av IRRR... mønsteret (Initiation-Response-Response....), der læreren ikke stiller spørsmål som fremmer *ja* og *nei* svar. Men svar som krever ny respons. Der læreren er opptatt å skape et klima i klassen som fremmer barns tenkning, der hovedvekten av undervisningen ikke handler om å huske fakta, men å løse problemer. Disse klasserommene er også preget av at elevene har stor tilgang på bøker av ulik lengde, vanskegrad og sjanger.

## 2.6 Bygging av tekstverdener

All tekstlesing foregår i en kontekst enten det er i skolesammenheng eller hjemme på barnerommet, der leseren og aktiviteten er nært knyttet sammen (Sweet, Snow, 2003). Jeg har valgt Judith Langers modell for å vise de ulike fasene som leseren går ut og inn av gjennom hele tekstlesingen.

Judith Langer er opptatt av og beskriver prosesser som oppstår mellom leser og tekst under tekstlesing. Disse prosessene er med på å bygge leserens voksende forståelse av teksten. Disse forholdene repeteres gjennom hele tekstlesingen. De er ikke lineære, men hopper fram og tilbake og ut og inn under selve lesingen.

Hun har utviklet en modell som anskueliggjør/forklarer de ulike fasene som leseren beveger seg gjennom i møte med tekst. Nedenfor beskrives de ulike fasene.

- Være ute og gå inn i en visualisering.  
*Leseren bruker sin forkunnskap, erfaring og tekstens ytre trekk for å gjenkjenne viktige elementer(sjanger, innhold, struktur, språk) for å begynne å konstruere en visualisering (verden).*
- Være i og bevege seg gjennom en visualisering.  
*I denne fasen blir leseren dypere involvert i sin egen forståelse, ved å bruke den tidligere konstruerte verden, tidligere kunnskap og teksten selv for å skape mening. Ettersom de leser videre vil meningsbyggingen bevege seg langs teksten.*
- Ta et skritt tilbake å tenke gjennom hva en vet.  
*I denne fasen bruker leseren visualisering av teksten til å reflektere over sin tidligere kunnskap og forståelse. I stedet for at leseren benytter tidligere kunnskap til å informere sine visualiseringer, bruker leseren i denne fasen sine visualiseringer til å revurdere sin tidligere kunnskap.*
- Ta et skritt ut å vurdere erfaringen objektivt.  
*I denne fasen, distanserer leseren seg fra sine omgivelser, reflekterer over og reagerer på innholdet, teksten eller til leserfaringen i seg selv.*

Gjennom disse skiftende fasene mellom leser og tekst, strukturerer leseren sin egen forståelse av teksten og verden. For svake lesere med både svake bakgrunnskunnskaper og svake semantiske ferdigheter, vil de møte på utfordringer når de skal bygge på eller utvide sine tekstverdener. De ender ofte med og stadig måtte gå tilbake til begynnelsen og da bryter etter hvert forståelsen sammen (Langer, udatert, s.3 i pdf - filen).

## 2.7 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for faktorer som er med å påvirke leserens forståelse av tekst. Det kan se ut til å være en fordel å være jente i møte med en del sjangre, at alder og modning og erfaring har noe å si for hvordan vi forstår eller tolker en tekst. Leseforståelsen er også

avhengig av at vi er i stand til å avkode ordene vi leser, vår tankemessige kapasitet og vår motivasjon. Det kan se ut som om tekstens sjanger og struktur og lese situasjon, der tekstene skal tolkes også spiller en rolle.

# 3 Metode

## 3.1 Innledning

I denne metodedelen redegjør jeg for valg av metode. Jeg presenterer kvalitativ og kvantitativ metode. Så viser jeg til undersøkelsens design. Deretter redegjør jeg for gjennomføring av undersøkelsen, og drøfter validitet og reliabilitetsbegrepene og utvalgets representativitet.

Hovedproblemstillingen min var «*Hva betyr elevenes interesser, bakgrunnskunnskaper og utholdenhet for resultater på den nasjonale prøven i lesing?*»

Leseprøven (den avhengige variabelen) er ikke endret, men derimot den uavhengige variabelen *tid* er endret. Rekkefølgen på tekstene er den samme, men oppdelingen i tre delprøver i stedet for én innebærer noe nytt. Besvarelsene til utvalget er rettet etter vurderingsveiledningen fra Utdanningsdirektoratet (Lesesenteret i Stavanger) (vedlegg 00, side 00).

Målet med undersøkelsen har vært å se om en oppdeling av NP i lesing har noe å si for utvalgets totale resultat. Slike prøver stiller krav til konsentrasjon og evne til å holde på og konsolidere informasjonen gjennom 90 minutter. Det kan virke utmattende. Kunne det være av betydning for elevene at prøven er delt opp i mindre deler, der det lå mulighet for rikelig med hvile mellom hver prøve, i motsetning til elevene som utgjorde landsgjennomsnittet i 2010 som ikke hadde dette fortrinnet? Videre var målet å se om det fantes andre sammenhenger, for eksempel engasjement og lesestrategier, som kunne forklare elevenes resultat på prøven. Og ut fra dette materialet å kunne peke på områder innenfor leseoppøringen ved min skole det kan være grunn til å løfte fram. Med andre ord var ønsket å se på hvilke faktorer som er med på å bidra til de resultatene vi oppnår på NP i lesing og forsøke å finne årsakssammenhenger i materialet (Kleven, 2011, s.13). I denne undersøkelsen manipulerer jeg med en den ene uavhengige variabelen, her; tid (mengde). Den avhengige variabelen (tekstene) forblir den samme. Jeg har delt inn undersøkelsen min på følgende måte:

*Det sentrale punktet i min problemstilling var hvorvidt oppdeling av prøven gjennom endring i tid og mengde (antall tekster) ville ha noe å si for resultatene for mitt utvalg.*



Det andre jeg ville undersøke var *sammenhenger mellom resultatet på prøven og elevene opplevelse av tekstene*.

Til slutt var målet å forsøke å finne ut om det var noen *sammenheng mellom elevenes resultat og deres interesser og motivasjon for bøker og lesing*.

Spørsmålene elevene fikk i forbindelse med punkt 2 og 3, blir presentert i analysedelen.

## **3.2 Valg av metode**

NP i lesing for 5.trinn avholdes på en gitt dag i høstsemesteret. Resultatene for hele populasjonen analyseres kvantitativt og publiseres i en rapport på Utdanningsdirektoratets nettside: Her oppgis resultatene samlet og for hver av de enkelte oppgavene i prøven. I og med at instrumentet i denne undersøkelsen er NP i lesing for 5.trinn i 2010, har jeg valgt å analysere resultatene for mitt utvalg kvantitativt. Resultatet fra delprøvene, sammen med det totale resultatet på prøven er sammen med alle tilbakemeldingene på alle items kodet og lagt inn som en datamatrikse i SPSS. Dette er derfor en kvantitativ kartleggingsstudie.

Å utføre statistiske beregninger på et så lite utvalg er ikke alltid like hensiktsmessig, men fordi jeg valgte å sammenligne elevene i utvalget med landsgjennomsnittet, og hadde så mange variabler å holde kontroll på, valgte jeg kvantitativ metode.

### **3.2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode**

Innenfor forskning skiller vi mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Avhengig av hva en skal operasjonalisere velger en metode. Samtidig med at kvalitativ metode krever mer nærhet til forskningsobjektet, har den også større fleksibilitet i forhold til datainnsamlingsmetoder som kan benyttes som for eksempel intervju og observasjon. Vesentlig for kvalitativ metode er at forskeren har god fagkunnskap om det området som skal forskes på. Dette er særlig viktig i forkant å ha valgt riktig datainnsamlingsmetode, likeså som det er viktig når undersøkelsen er avsluttet og materialet skal analyseres og tolkes (Kleven, 2011, s.19).

Kvalitative data gir et mer fortolkende innblikk i det materialet eller fenomenet forskeren undersøker, i forhold til hva kvantitative undersøkelser gjør. Som Aliaga og Gundersen uttrykker det (2002, i Mujis, 2004, s.1): Quantitative research is «Explaining phenomena by collecting numerical data that are analyzed using mathematically based methods (in particular statistics).» Kvantitative undersøkelser egner seg bedre når det gjelder å analysere større

mengder data. De resultatene, egenskapene eller begrepene som skal måles blir kalt en variabel og blir så tildelt en verdi (Kleven, 2011, s. 29). Avhengig av hvordan verdiene skal måles velger forskeren målenivå. Dersom en variabel har flere nivåer, de vil si at et spørsmål har flere svarmuligheter, er målingen på ordinalnivå (Kleven, 2011, s.30-32). Dersom en finner en statistisk sammenheng mellom variabler, betyr ikke dette at det nødvendigvis foreligger en årsakssammenheng mellom variablene (Kleven, 2011, s.108-109). Dersom vi tar utgangspunkt i min undersøkelse, og resultatene for elevene viser at vi går fra landsgjennomsnittet på prøvene. Kan vi da årsaks forklare det kun med oppdelingen av prøven? Både innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning skiller en mellom tiltaksstudier og kartleggingsstudier. Tiltaksstudier i kvantitativ forskning kjennetegnes ved at en setter inn et trenings- eller behandlingsopplegg i forhold til noe, mens kartleggingsstudier ofte undersøker mange variabler og søker å kartlegge situasjonen slik den er her og nå (Kleven, 2011, s.111). Utdanningsdirektoratets rapport om resultatene fra den nasjonale prøve i lesing for 5.trinn bygger med andre ord på en kartleggingsstudie av alle landets 5.klassingers leseforståelse på en gitt dato i høstsemesteret.

### **3.2.2    Årsak til samvariasjoner (korrelasjoner) i materialet**

Å finne sammenheng eller samvariasjon i et materiale, vil si at noe korrelerer. En korrelasjon kan korrelere i større eller mindre grad, hvilket er et uttrykk for hvor sterk eller svak grad av sammenheng det er mellom variablene. I denne undersøkelsen manipulerer jeg med en den ene uavhengige variabelen, her; tid (mengde). Den avhengige variabelen (tekstene) forblir den samme. Fordi det skjer en endring i den uavhengige variabelen, vil dette kunne føre til endringer i den avhengige variabelen, men spørsmålet må om det er endring i en uavhengig variabel alene som kan forklare resultatet. Endring i uavhengig variabel, må ses på som en medvirkende årsak til et resultat. Fordi det her er snakk om flere uavhengige variabler (leseferdigheter, leseinteresse, motivasjon med mer) som også er med på å danne grunnlaget for resultatet (Kleven, 2011, s.109-110). Grad av samvariasjon måles i en korrelasjonskoeffisient, som er et tallmessig uttrykk. Dersom totalresultatet går i favør av utvalget, kan dette tallfestes. Det vil også være interessant å forsøke å finne ut om resultatet alene kan tilskrives variabelen tid, eller om det er andre variabler enn bare tid som kan være med på å forklare elevenes resultat. Andre forhold der det vil være naturlig å måle grad av sammenheng i, vil være der elever som i liten grad melder om problemer underveis i teksten (ukjente ord, for liten tid, rangerer lesing høyt) antakelig vil skåre høyere på resultatlisten enn

de som melder det motsatte. Eller at en finner sammenheng i materialet som viser at de tekstene som rangeres som dårligst likt, inneholder flere oppgaver som krever at eleven selv er i stand til å finne, tolke og formulere egne svar. Dersom en ikke finner noen sammenheng eller samvariasjon mellom variablene i materialet, vil korrelasjonskoeffisienten vær nærmest lik null (Kleven, 2011, 66).

### 3.3 Undersøkelsens design

Mitt forskningsprosjekt er en kvantitativ kartleggingsstudie. Den har til hensikt å undersøke hvilke variabler som er med på å påvirke resultatet på NP i lesing for et utvalg på 25 elever på 5.trinn. Selve instrumentet er Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn som ble avholdt i 2010. Jeg har ikke gjennomført noen pilotering i forkant av denne undersøkelsen, da den allerede har gjennomgått en grundig pilotering og er gjennomført av alle landets elever på 5.trinn anno 2010. Undersøkelsen er tredelt, slik det også fremgår av min forskningsspørsmål. I oppgaven bruker jeg beskrivende statistikk i form av tabeller og figurer. Tallmaterialet er også analysert i SPSS og det er brukt bivariat analyse for å vise signifikans og spredning i materialet. Det er også gjennomført en t-test for avhengige data der samme personer blir målt to ganger. T-testen viser forskjellen mellom gjennomsnittsverdiene for to grupper dividert på standardfeilen til denne gruppen. Dette gir bedre sikkerhet (Kleven, forelesning, 19.10.11).

På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene er oppgaven tredelt. Det første forskningsspørsmålet var «*Hvordan skårer utvalget av 2011 på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn 2010, sammenlignet med landsgjennomsnittet for 2010 når testen deles opp i mindre deler?*» Dette spørsmålet berører variabelen *tid* som har med utholdenhet å gjøre. Der inngår selve instrumentet som er leseprøven. Leseprøven som utgjør den avhengige variabelen, er ikke endret. Det vil si at tekstene ligger i samme rekkefølge som i den originale prøven. Ved å endre tekstenes rekkefølge i prøven, vil elevene kunne oppnå et bedre/dårligere resultat. Instrumentet, som i dette tilfellet er selve leseprøven er ikke endret, derfor kan en utelukke en «booklet effect» slik som tilfellet var i PISA 2000, da noen av tekstene bare forekom til slutt i oppgaveheftene, mens de øvrige var jevnt fordelt (Lie, Linnakylä, Roe, 2003, s.155). Rekkefølgen på tekstene er den samme, men oppdelingen i tre deler innebærer noe nytt. Det mitt forsøk har gått ut på er å endre den uavhengige variabelen *tid*. Tid er i denne sammenhengen også knyttet til mengde (antall tekster). Fra å avvikle prøven på 90 minutter har jeg valgt å dele den i tre delprøver og fordele tiden (90 minutter) på tre. Det utgjør 30

minutter på hver delprøve med 2 tekster og tilhørende oppgaver i hver delprøve. Det vil derfor være tre målepunkter der jeg sammenligner resultatene, og ett målepunkt for totalresultatet. Jeg har sammenlignet resultatene mellom elevene i utvalget og landsgjennomsnittet på de ulike delprøvene og for prøven totalt.

Det andre forskningsspørsmålet mitt var «*I hvilken grad korrelerer elevenes resultater med lesepreferanser, antall gjennomlesninger og bakgrunnskunnskaper?*» For å få vite noe mer om hva som kan være utslagsgivende for hvordan informantene forholder seg til tekstene på, formulerte jeg et strukturert spørreskjema med 4 og 5 spørsmål etter hver tekst med tilhørende oppgaver. I dette ligger at elevene i liten eller ingen grad skal svare med egne ord, men krysse av for svaralternativer eller fylle inn med som i det ene tilfellet antall ganger de hadde lest teksten. Det enkle og mest interessante spørsmålet stilte jeg først, og valgte det mest sensitive mot slutten. Spørsmålene ble stilt for å få vite mer om hva som kan være medvirkende årsaker til at utvalget presterer slik det gjør i denne testen og hvor sterke disse sammenhengene er. I hver deltest er det to tekster med tilhørende oppgaver. Etter at elevene har lest den første teksten gjør de oppgavene som hører til. Bak oppgavearket til teksten ligger spørsmålsarket fra meg med fire spørsmål som de skal svare på ved hjelp av avkrysninger. Deretter starter de å lese neste tekst og svarer på oppgavene som hører til teksten de har lest. Når det er gjort møter de et tilsvarende spørsmålsark som tidligere, men denne gangen med fem spørsmål. Dette spørsmålet er tilknyttet elevens tidsbruk. Tilsvarende er gjort på alle delprøvene. Nedenfor presenterer jeg spørsmålene og redegjør for dem.

### **3.3.1 Spørsmål knyttet til elevenes opplevelse av tekstene**

*Spørsmål 1* ber elevene om å angi hvor godt den liker teksten. Det gjøres gjennom at de krysser av for terningkast. Terningen med ett øye er den dårligst rangerte teksten, og treningen med seks øyne er den best rangerte.

*Spørsmål 2* ber elevene svare på hvor mange ganger de har lest teksten. Dette har jeg gjort for å forsøke å finne ut hvor krevende teksten var for dem enten i form av innhold eller i form av lengde. Det er ikke slik at en lang tekst nødvendigvis er mer kompleks enn en kort tekst. Det er teksten «Krokodilletårer» et eksempel på. Hvor mange gjennomlesninger en tekst krever henger mye sammen med på hvilket nivå leseren leser. En tekst kan i mange tilfeller leses på flere nivåer, avhengig av leserens tankemessige kapasitet eller kognitive utrustning. Her kan også tekstens sjanger være med på å avgjøre hvor godt leseren skårer på spørsmålene. Det

igjen handler om leseren er i stand til å aktivisere strategibruk egnet for sjangeren, og i hvilken grad leseren har løst lignende oppgaver tidligere.

I *spørsmål 3* ønsket jeg å avdekke hvorvidt elevene hadde støtt på mange ukjente ord i teksten. Svar alternativene de kunne velge mellom var, ja, nei eller vet ikke. Forskning har vist at vokabular og forkunnskaper har noe å si for hvordan vi leser en tekst. Og i NP i lesing der elevene skal finne, tolke og forstå tekstene vil mange ukjente ord kunne stå i veien for både det å finne informasjon, men også tolke og forstå tekstene på alle mestringsnivåer.

I *spørsmål 4* skulle elevene krysse av for om de hadde svart på alle oppgavene i testen. Her kunne de velge mellom svaralternativene ja eller nei. Det kan være ulike årsaker til at noen ikke har svart på en oppgave. En årsak kan være at en ikke forstår spørsmålet, ikke har forstått teksten eller ikke finner svaret i teksten.

*Spørsmål 5* befant seg kun på det siste spørsmålsarket i hver deltest. Her ble respondentene bedt å krysse av for om de hadde hatt nok tid på deltesten. Her var svaralternativene ja eller nei. Dette gjorde jeg for å forsøke å utelukke, at for liten tid kunne være en årsak til resultatene.

Det tredje forskningsspørsmålet var «*I hvilken grad korrelerer elevenes interesse og holdninger til bøker og lesing med resultatene på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn?*»

I spørsmålene jeg stiller, spør jeg både om lesing generelt og bøker spesielt. Spørsmålene er hentet fra PISA-undersøkelsene, hvilket sikrer at de både er gjennomarbeidet og utprøvd. (se Roe, 2008, 163-164). Ut fra resultatene i PISA for 2000, viser tallene at det var elevenes holdninger og lesevaner som var den variabelen som korrelerte høyest med leseprestasjoner (Kjærnsli, Roe, 2010, s.35). Spørreskjema er strukturert, slik at det kun var for elevene å krysse av i forhold til hvilke utsagn de mente stemte for dem. Dette gjennomført vi dagen etter at alle delprøvene var gjennomført. Vi gikk gjennom spørsmålene på følgende måte. Jeg leste hvert spørsmål, konkretiserte det og tok i mot spørsmål dersom noe skulle være uklart. For at utvalget ikke skulle misforstå svaralternativene, gjennomgikk jeg eksempler på hva som kunne ligge implisitt i de ulike svaralternativene. Utsagnene som elevene skulle ta stilling til, hadde følgende avkrysningsmuligheter: *svært uenig, uenig, enig, svært enig*.

### 3.3.2 Spørsmål knyttet til elevenes holdninger til bøker og lesing

Spørsmål 1. *Å lese er en av mine favoritt hobbyer.* Dette utsagnet favner mer enn bare det å lese bøker, men er et utsagn som kan tolkes vidt. Noen foretrekker blader, tidsskrifter knyttet til spesielle interesser, Internett m.m.

Spørsmål 2. *Jeg liker å snakke om bøker med andre.* Utsagnet snevrer seg nå inn til å gjelde kun bøker. Dette utsagnet kan fortelle noe om hvor interessert eleven er i bøker og lesing er. Definisjonen av hvem *andre* er, vil variere fra individ til individ. For noen vil kanskje snevre seg inn til å gjelde klassekamerater knyttet til skolesammenheng. For en annen vil det kunne være foresatte. Noen hjem «bader» i bøker, og der vil det å dele litteraturopplevelser være dagligdags. For andre igjen vil det være venner i hjemmemiljøet som deler leseropplevelser fra bøker de har lest. Både dette spørsmålet og spørsmål 3 indikerer en interesse eller motivasjon for bøker og lesing som kan tilskrives indre forhold hos leseren.

Spørsmål 3. *Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang.* En elev som krysser av for helt enig på dette utsagnet, indikerer at eleven betrakter bøker som noe positivt og verdifullt.

Spørsmål 4. *Jeg låner bøker på biblioteket.* Dersom eleven krysser av for helt enig, kan det gi en indikasjon på om eleven har bøker selv eller ikke. Bøker er dyrt og for mange er biblioteket et godt alternativ til egne bøker. Samt at biblioteket har et stort utvalg som spenner over mange sjangre, og at de har ansatte med stor kunnskap om barn og lesing.

Spørsmål 5. *Jeg leser bare hvis jeg må.* Krysser eleven av for helt enig på dette spørsmålet, kan det indikere at lesing oppleves som tvang og lite lystbetont.

Spørsmål 6. *Jeg synes det er vanskelig å lese ut en hel bok.* Dersom svaret er helt enig, vil det kunne indikere at eleven sliter med lesingen, i form av at leseren bruker mye av sin kognitive energi på avkodingsdelen og derfor har lite igjen til selve forståelsesdelen. En annen årsak kan være at en velger seg feil bøker når en skal lese. Det er ikke spesifisert om det er i skolesammenheng eller privat at dette skjer.

Alle spørsmålene som er stilt utvalget i etterkant av hver tekst med tilhørende oppgaver og i etterkant av alle deltestene, har kun et spørsmål eller utsagn som respondenten skal forholde seg til.

### 3.4 Analyse av materialet.

Å finne sammenheng eller samvariasjon mellom variabler, vil si at noe korrelerer. En korrelasjon kan korrelere i større eller mindre grad, hvilket er et uttrykk for hvor sterk eller svak grad av sammenheng det er mellom variablene. I denne undersøkelsen manipulerer jeg med en den ene uavhengige variabelen, her; tid (mengde). Den avhengige variabelen (tekstene) forblir den samme. Fordi det skjer en endring i den uavhengige variabelen, vil dette kunne føre til endringer i den avhengige variabelen. Men fordi det er flere uavhengige variabler i de innsamlede data som ukjente ord, antall gjennomlesninger, svart på alle oppgavene samt interesse og holdninger i forhold til bøker og lesing, vil ikke den uavhengige variabelen tid alene kunne predikere og forklare et eventuelt bedre prøveresultat for elevene i utvalget. Derfor vil det være av interesse å finne ut hvilke andre uavhengige variabler som også kan være med å forklare årsakssammenhenger i det innsamlede materialet (Kleven, 2011, s.108-110). Grad av samvariasjon måles i en korrelasjonskoeffisient, som er et tallmessig uttrykk. Dersom totalresultatet går i favør av utvalget, kan dette tallfestes. Dersom en ikke finner noen sammenheng eller samvariasjon mellom variablene i materialet, vil korrelasjonskoeffisienten vær nærmest lik null (Kleven, 2011, 66).

Uavhengig av resultatene som framkommer i min undersøkelse, må en spørre seg om hvem resultatene er gyldige for og hvilke situasjoner den er gyldig i. Fordi mitt utvalg ikke er et sannsynlighetsutvalg, kan ikke resultatene fra undersøkelsen generaliseres til en større populasjon. Utvalget mitt er en undergruppe av 5.trinns elever ved egen skole, men fordi elevene i mitt utvalg har en sterk overvekt av jenter er utvalget mitt heller ikke representativt for populasjonen som resultatene skal regnes som gyldige for. Dette er en undersøkelse som har vært klart avgrenset til et bestemt klassetrinn og en gruppe elever fra det trinnet, og derfor har foregått i en snever kontekst. Kleven sier at: «De fleste forskningsresultater bare er interessante i den grad de kan overføres til andre kontekster» (Kleven 2011). For å undersøke om resultatene fra min undersøkelse var empirisk overførbare, ville tilsvarende undersøkelse måtte vært gjennomført i mange klasserom. Da ville det vært mulig å se på likheter og forskjeller i resultatene og kontekstene de var gjennomført i (Kleven, 2001). Derfor vil resultatene fra denne undersøkelsen ikke kunne generaliseres til andre enn utvalget alene (Kleven, 2011).

I og med at jeg har kvantitativ metode er alle variablene lagt inn i en datamatrise. De er lagt inn i en rekkefølge og kategorisert. Enkelte av spørsmålene har ja, nei og vet ikke som

svaralternativer, og de er kodet med en verdi. Det vil si at svarene måles på ordinalnivå (Kleven, 2011). Da undersøkelsen er tredelt, har jeg valgt å legge fram de analysene som er gjort med materialet i tre deler. Under hvert forskningsspørsmål vil jeg kommentere de ulike analysene som er gjort.

*«Hvordan skårer utvalget av 2011 på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn 2010, sammenlignet med landsgjennomsnittet for 2010 når testen deles opp i mindre deler?»*

Resultatene fra utvalgets NP i lesing for 2010, vil bli sammenlignet med landsgjennomsnittets for 2010. Resultatene fra landsgjennomsnittet for den nasjonale leseprøven i 2010, har jeg fått tilgang til gjennom Utdanningsdirektoratets rapport (Solheim m.fl.2011). Analysen av tallmaterialet for de som utgjorde landsgjennomsnittet i 2010 og elevene i utvalget er omregnet i prosentandel godkjente svar = p-verdier. Landsgjennomsnittets resultater er delt i tre identisk med utvalget og målt etter hver andre, hver fjerde og hver sjette tekst. Det er også foretatt en siste måling i forhold til det totale resultatet for både landsgjennomsnittet og utvalget.

*«I hvilken grad korrelerer elevenes resultater med lesepreferanser, antall gjennomlesninger og bakgrunnskunnskaper?»*

Jeg har brukt deskriptiv analyse som angir minimums- og maksimumstall, gjennomsnitt og spredning i elevenes resultater underveis og på slutten av prøven. Spredningsmålene er vist i form av variansbredden, altså mellom høyeste og laveste skår og er oppgitt i intervallnivå. Videre har jeg undersøkt korrelasjonen mellom hvor mange ganger de har lest teksten og hvor godt de likte den. Jeg har også korrelert antall ganger elevene oppgir å ha lest tekstene med hvordan de har rangert tekstene. Så har jeg analysert antall ganger elevene oppgir at de har møtt på ukjente ord, antall gjennomlesninger og rangering av tekstene på delprøvene. Deretter foreligger en analyse som ser på sammenhengen mellom gjennomsnittsresultatet på prøven med gjennomsnitt antall ganger tekstene er lest. Resultatet framstår som vist i figur. Til slutt har jeg gjennomført en t-test. I den sammenligner jeg gjennomsnittet for den gruppen elever som meldte at de hadde nok tid, med den gruppen som meldte tilbake at de ikke hadde nok tid med variabelen har svart på alt.

*«I hvilken grad korrelerer elevenes interesse og holdninger til bøker og lesing med resultatene på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn?»*



Spørsmålene, slik jeg har vist tidligere i oppgaven hadde svaralternativene *svært uenig*, *uenig*, *enig* og *svært enig*. Svarene på de seks itemene, viser elevenes gjennomsnitt på prøven, fordelingen på det enkelte svaralternativ og spredningen i utvalget. Dette er gjort for all seks itemene. Så har jeg analysert tallene og sett på sammenhengen mellom elevenes totale resultatet på prøven og svarene de har tilbakemeldt på hvert item.

### **3.5 Gjennomføringen av prøven**

For å kunne gjennomføre denne studien tok jeg kontakt med årets (2011) 5.trinns lærere ved egen skole i det sentrale Østlandsområdet. De og skolens ledelse stilte seg svært positive til forsøket. Jeg deltok på deres foreldremøte høsten 2011, der jeg fikk presentert for de foresatte hva studien gikk ut på. I starten på oktober sendte jeg ut brev med invitasjon om å bli med i studien til de foresatte, med kort svarfrist. I brevet jeg sendte, gikk det fram at studien var godkjent av NSD, samt navnet på en av mine veiledere som er Vigdis Refsahl og Astrid Roe. Som på foreldremøtet, opplyste jeg på nytt om at alle persondata i studien ville bli anonymisert, se vedlegg 1 side 73-74 og vedlegg 2 fra NSD side 75-76. Til slutt stod jeg igjen med et utvalg på 25 elever.

Testen ble avholdt tirsdag 25.10, torsdag 27.10, og fredag 28.10.20.11. Jeg valgte å beholde gruppene, selv etter at 5 i utvalget hadde trukket seg.. Alle testene ble gjennomført før kl. 09.45 de aktuelle testdagene.

Før elevene gikk i gang med testene, leste jeg gjennom skrivet på deltestenes første side for utvalget og jeg gjennomgikk eksempeloppgavene med dem før de selv gikk i gang med prøven. Utvalget ble plassert slik at det ikke skulle være mulighet for å kikke på hverandres besvarelser. Jeg forklarte for utvalget, at jeg heller ikke kunne hjelpe dem underveis i testene.

Gjennomføringen av testene gikk for øvrig uten problemer, men jeg måtte dele utvalget i to, da vi ikke hadde plass nok. Testene ble gjennomført fortløpende i samme klasserom, slik at ingen i utvalget hadde mulighet for å snakke sammen mellom testene.

Den siste testdagen, bad jeg utvalget svare på spørsmål om egne lesevaner. Før jeg startet opp å lese, var jeg tydelig overfor respondentene at det ikke var noen fasit til disse svarene. Det var viktig for meg at de svarte det som var riktig for dem. For at jeg i størst mulig grad ville forsikre meg om at utvalget hadde forstått spørsmålene og svaralternativene, valgte jeg å lese dem opp et for et. Etter å ha lest spørsmålet gav jeg eksempler på hva som kunne ligge til

grunn for et svar, slik at det ble mer konkret for dem. Deretter fikk de krysse av for det alternativet som stemte for hver enkelt av dem.

### **3.5.1 Delprøve 1**

Delprøven består av tekstene «Har hundre tenner, men kan ikke tygge,» og «En fin tid.» Den første teksten er en fagtekst knyttet til naturfag, mens den andre er en ensides skjønnlitterær novelle tilknyttet norskfaget. Totalt skal respondentene lese gjennom knappe tre sider med tekst før det svarer på oppgavene knyttet til tekstene.

Disse to tekstene er de i testmateriellet som er regnet som den enkleste. De fleste setningene er relativt korte, men noen ord og begreper i teksten «Har hundre tenner, men kan ikke tygge» kunne bydd på utfordringer som for eksempel byttet, kjeve, krypdyr og fortære. «En fin tid» har en tekst som ytre sett, mange barn og unge kan relatere seg til i forhold til legebesøk etter fall. Disse tekstene framstår som de to letteste i testmateriellet med en p-verdi på 65 og 64 (Solheim m.fl., 2011).

Ingen av informantene kom med spørsmål av noe art under gjennomføringen av denne deltesten. Alle respondentene ble ferdig i god tid før utløpstiden. De fleste i utvalget anså seg ferdig etter 15-20 minutter. Det er heller ingen i utvalget som har meldt fra om at det var for lite tid på denne prøven, se, delprøve 1 vedlegg 3, side 77-87.

### **3.5.2 Delprøve 2**

Delprøve 2 er den mest teksttunge av de tre deltestene. Det var her at fire gutter valgte å trekke seg fra forsøket. Årsaken til det kan være flere. Fordi forsøket er frivillig, kunne jeg ikke tvinge dem videre. Det ville stride mot prinsippene som ligger til grunn for god forskning. Det er grunn til å spørre hvorfor de valgte å trekke seg akkurat her. Som sagt var forsøket frivillig, det lå ingen prestisje eller premiering i å delta i forskningsprosjektet. Det er lett å tenke seg at dersom en møter på noe som vekker ubehag i form av at en opplever at noe kan være for vanskelig eller ukjent, at det skjer ting i klassen som er av større interesse eller viktighet for respondenten, at terskelen for å trekke seg synker. Eller at de opplevde at andre trakk seg, og at det oppsto en slags smitteeffekt inne i klasserommet. Da blir det min oppgave å forsøke å se hva det kan være ved åpningsteksten i deltesten som kan trigge denne avgjørelsen. Hva skiller den første teksten i deltest 2, fra tekstene de hadde lest i deltest 1?

Åpningsteksten i deltest 2, NRK`s programoversikt består av klokkeslett, tall og tekst. Det var på denne delprøven at fire gutter som trakk seg..

Den første teksten i denne deltesten er NRKs programoversikt hentet fra VGs nettsider.

Denne deltesten utløste mange spørsmål fra informantene. Oppgave 15 bød på utfordringer for enkelte informanter i forhold til at de ikke var klar over hva ordet samisk betød.

Oppgavespørsmålet lyder som følger «Hvor mange minutter sendetid er på samisk denne dag?» Ordet er brukt identisk i programoversikten, slik at det skulle kunne være mulig å svare på spørsmålet uten å kjenne til betydningen av ordet, men det krever at informanten vet hva han skal lete etter i programoversikten. Finne ordet og trekke konklusjoner.

Tilsvarende oppsto i oppgave 18 der spørsmålet til informantene var «To programmer omtales som dokumentarserier. Hva heter disse programmet?» Her var det flere informanter som undret seg over hva ordet dokumentarserier betød. Dette viser hvor viktig vokabularet kan være hvordan det kan stå i veien for videre arbeid. Samtidig forteller det også noe om mangel på strategier.

Oppgavespørsmål 16 var formulert slik «Hvilken episode av serien *Par i hjerter* sendes denne dagen?» Her mente mange av informantene at den informasjonen ikke sto oppgitt i programoversikten. Episodetallet er opplyst i oversikten som 10:24.

I tekst 4 som også er en del av denne deltesten, kom det ingen spørsmål. Se delprøve 2 vedlegg 4, side 88-99.

### **3.5.3 Delprøve 3**

Underveis i delprøven fikk jeg spørsmål fra enkelte informanter om den første teksten i deltesten «Jeg lager meg et nytt språk og skriver et dikt.» Spørsmålene gikk på at de ikke forsto ordene i diktet og meningen med det. Dette er en tekst som setter krav til sjangerkunnskap, avkodingsferdigheter, til å kunne lytte ut rytmen og se rimordene og strategisk tenkning. Se delprøve 3, vedlegg 5, side 100-107.

## **3.6 Etiske hensyn**

Det vil ikke være mulig å spore enkeltpersoner i denne oppgaven, da både skolens navn og elevene i utvalget er anonymisert. Alt materiale som er samlet inn vil bli makulert, ved innlevering av oppgaven.

### 3.7 Begrepsvaliditet

Her gir jeg en kort redegjørelse for hva som allerede er gjort fra prøveutviklernes side, og i hvilken grad min undersøkelse måler det en faktisk er satt til å måle.

Det som skal operasjonaliseres eller måles i nasjonale prøver i lesing er elevenes generelle leseforståelse. Det er viktig at vi kan stole på at testen måler det den er satt til å måle. Derfor er det viktig for prøveutviklerne å skaffe seg kontroll over det de kan kontrollere, slik som et balansert utvalg av tekster, å unngå tvetydighet i tekster og oppgaveformuleringer. Dette er et langvarig arbeid som går over flere år og som krever opptil flere piloteringer før en kan si seg ferdig. Gjennom utviklingsarbeidets løp har tekster og oppgaver blitt prøvet og forkastet, alt for at testens indre konsistens skal være akseptabel (at oppgavene ikke er mer til fordel noen framfor andre) og innenfor Utdanningsdirektoratets krav, Crohnbachs alfa = 0,80. En annen måte å forhindre at reliabiliteten på testen svekkes, er at den skal være enkel å rette for læreren. På den måten unngår en spekulasjoner om manglende samsvar i rettingen (sensorreliabilitet). Retningslinjene for hvordan utvalgets prestasjoner skal vurderes, er gitt i (Udir, 2011).

I undersøkelsen inngår også spørreskjemaene som følger tekstene med tilhørende oppgaver og utvalgets lesevaner. Dette er korte spørreskjemaer som ikke måler utvalgets leseforståelse, men som kan være variabler som er med å forklare resultatene på prøven. Jeg gjennomgikk spørreskjemaet for elevene i forkant av testene. Jeg gjennomgikk alle spørsmålene i spørreskjemaet om lesevaner for utvalget i forkant av hver deltest, Spørsmålsarket om lesevaner ble lest høyt for dem. Vi tok et spørsmål om gangen og gav eksempler på hva som kunne ligge til grunn for et svar på de ulike utsagnene.

Når det gjelder spørsmålsarket der elevene ble bedt om å rangere tekstene, som lå etter hver tekst med tilhørende oppgaver, kan jeg ikke utelukke at oppgavene som elevene skulle svare på i etterkant av tekstlesingen kan ha påvirket rangeringen av teksten. Dersom elevene opplevde disse som vanskelige å besvare, kan det ikke utelukkes at de har rangert teksten dårligere enn hva de ville gjort om oppgavene hadde vært enklere. Når jeg nå løfter dette

fram, er det fordi jeg i ettertid ville ha gjort det annerledes. Da ville jeg lagt spørsmålsarket bak hver tekst, og ikke slik det nå ble gjort. Spørsmålet om tid kunne jeg lagt som eget ark helt til slutt i hver delprøve. Når det gjelder begrepsvaliditeten målt ut fra tekstnivå, kan jeg med andre ord ikke se bort fra at elevenes opplevelse av oppgavene har påvirket deres rangering av tekstene.

### **3.8 Indre validitet**

Jeg har i min undersøkelse forsøkt å finne sammenhenger som kan forklare resultatene på Nasjonal prøve i lesing på 5.trinn. Selv om det er variabler i materialet som viser en positiv korrelasjon, er det ikke dermed sagt at det finnes et årsaksforhold mellom dem. Som det fremgår av SPSS-vedlegget, er det mange variabler som kan være med på å påvirke resultatene. I tillegg er det variabler som jeg ikke har målt. Som eksempel kan foresattes utdanning og yrke. På bakgrunn av oppgavens omfang vil det ikke være mulig å gå inn på alle, men jeg vil drøfte noen utvalgte med utgangspunkt i teori/tidligere forskning (Kleven, 2011, s 103-109).

### **3.9 Utvalgets representativitet**

Utvalget mitt utgjør 25 elever av en populasjon på 56 på 5.trinn ved egen skole. De er å regne som en undergruppe av populasjonen. Utvalget er å regne som et *ikke* - tilfeldig utvalg fra populasjonen. Spørsmålet en da må stille er for hvem resultatene er gyldige? I dette tilfellet er svaret at de kun er gyldig for utvalget.

# 4 Resultater

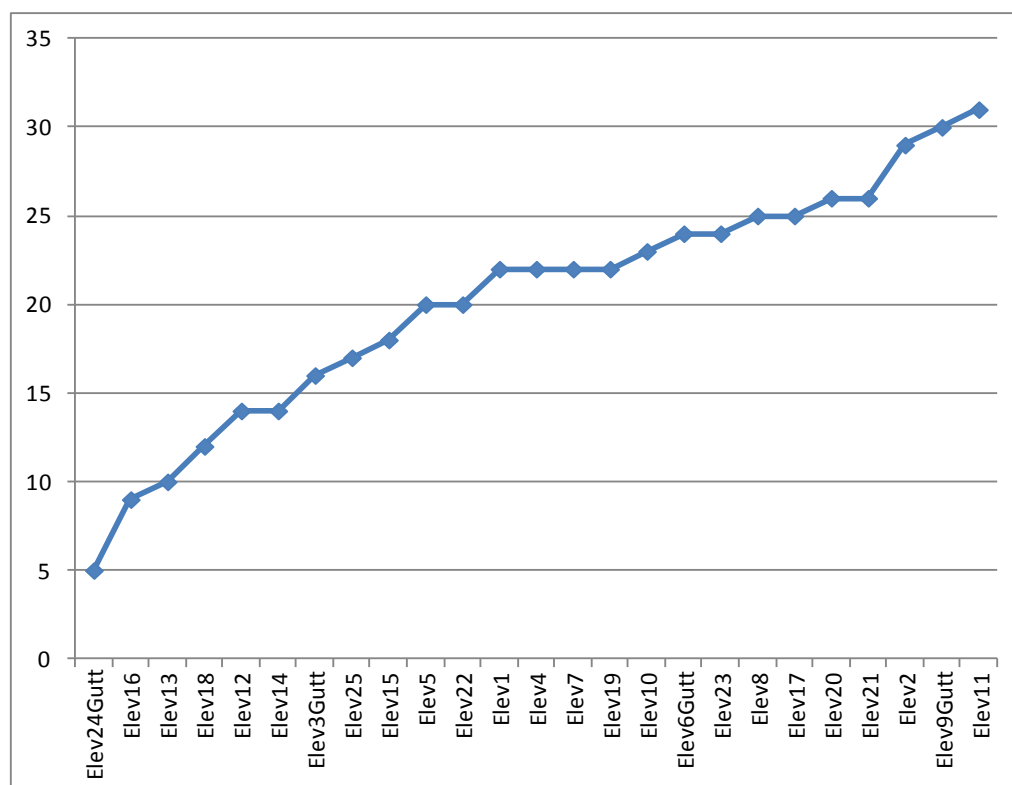
## 4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for utvalgets resultater på delprøvene og hele prøven totalt. På bakgrunn av alle spørsmålene jeg har stilt, vises tabeller over elevenes tilbakemeldinger på lesepreferanser, interesser og holdninger i forhold til tekstene, bøker og lesing generelt. Resultatene som viser samvariasjoner mellom variablene presenteres i form av figurer og tabeller.

## 4.2 Fordeling av elevenes resultat

Det sentrale forskerspørsmålet mitt var «*Hvordan skårer utvalget av 2011 på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn 2010, sammenlignet med landsgjennomsnittet for 2010 når testen deles opp i mindre deler?*»

Selve fordelingen av det totale resultatet på hele prøven har jeg valgt å vise i en stigende kurve fra lavest til høyest poengsum. Resultatene for elevene i utvalget viser en stor spredning.



Figur 2: Hver elevs poengsum på prøven, sortert etter resultater.

*Forskningsspørsmålets kjernepunkt var hvorvidt en kunne spore en bedring i resultatene ved å dele inn testen i flere mindre deler.*

Resultatene på leseprøven for hele populasjonen i 2010 foreligger i form av såkalte p-verdier. Det vil si prosentandel elever som klarte hver oppgave. Den totale p-verdien på hele prøven var 57,5. For å sammenligne mitt utvalg, er elevens poeng omregnet til p-verdier på samme måte som landsgjennomsnittet. Resultatene fra prøven totalt og for de tre delprøvene er vist i tabell 00.

Tabell 3. Utvalget og landsgjennomsnittets resultater omregnet i p-verdier.

	Delprøve 1	Delprøve 2	Delprøve 4	Totalt
Utvalget	67 %	59,1 %	55,4 %	61,2 %
Landsgjennomsnittet	66,6 %	57,2 %	50,7 %	57,5

Tabell 3 viser at utvalget gjør det omtrent likt som landsgjennomsnittet i delprøve 1. På dette tidspunktet i prøven stiller også elevene i de to gruppene likt. Forskjellen i utvalgets favør øker litt i delprøve 2 med 1,9 %, mens i i tredje delprøve er ligger resultatene i utvalget 4,7 prosentpoeng over landsgjennomsnittet. Resultatene viser at forskjellen mellom elevene i utvalget og landsgjennomsnittet gradvis øker fra delprøve 1 til delprøve 3 til fordel for elevene i utvalget.

### 4.3 Rangering og kjennetegn på tekstene

Det andre forskerspørsmålet mitt var «*I hvilken grad korrelerer elevenes resultater med lesepreferanser, antall gjennomlesninger og bakgrunnskunnskaper?*»

I tabell 4 viser jeg og kommenterer noen av hovedfunnene. Tabellen viser elevenes gjennomsnittlige rangering av tekstene, antall åpne oppgaver i hver enkelt tekst, kjennetegn ved den enkelte tekst og antall ganger elevene i gjennomsnitt har lest tekstene. Resultatene fra spørreskjemaet der elevene i utvalget blant annet skulle rangere tekstene og fortelle hvor mange ganger de hadde lest den enkelte teksten, viser også andre karakteristika ved tekstene deres tilhørende oppgaver, se tabell 4.

Tabell 4. Elevenes gjennomsnittlige rangering og kjennetegn på tekstene.

Tekstene	Rangering *	Antall åpne oppgaver.	Teksttype	Gjennomsnitt
----------	----------------	--------------------------	-----------	--------------

1. Har hundre tenner, ....	4,4	1	Fagtekst	1,8 ganger
2. En fin tid	3,8	1	Novelle	1,7 ganger
3. NRKs programoversikt	2,6	5	Tabell	2,4 ganger
4. Hva er en orkan?	4	1	Fagtekst	2,3 ganger
5. Jeg lager meg et nytt..	3,2	2	Dikt	2,6 ganger
6. Krokodilletårer	4,4	0	Fagtekst	1,8 ganger

\*Rangering viser hvor godt elevene har likt teksten. 1=dårligst, 6=best.

Tabell 4 viser at elevene i utvalget har lest flest antall ganger på de tekstene de har rangert dårligst, som er «NRK`s programoversikt» og «Jeg lager meg et nytt språk.» «NRK`s programoversikt» er også den teksten som har flest åpne oppgaver. Det er en tabell som inneholder både tall- og tekstmateriale.

De to tekstene som elevene har rangert høyest er begge lest 1,8 ganger og inneholder 1 henholdsvis ingen åpne oppgaver. Begge er fagtekster og jeg kommenterer dem ytterligere lenger ned i teksten. I delprøve 1 viste elevene i utvalget at de rangerte tekst1 som er «Har hundre tenner, men kan ikke tygge» aller best. Den ligger som første tekst i delprøve 1, som var den delprøven der elevene i utvalget gjorde det best. Dette er også den letteste teksten på tekstnivå i oppgavesettet (Lesesenteret i Stavanger, 2010).

På grunnlag av tallene som framkommer i tabellen, ser det ikke ut til at rekkefølgen av tekstene har noe å si for hvordan utvalget rangerte tekstene i prøvesettet. Sann sett ligger de to mest populære tekstene henholdsvis aller først i delprøve 1 og helt til slutt i delprøve 3. De har noen fellestrekk, begge handler om krokodiller.

Når det gjelder teksten som er rangert som dårligst likt som er NRK`s programoversikt, viser tallene at den er lest 2,4 ganger i snitt. Den har som tidligere nevnt hele 5 åpne oppgaver respondentene skal svare på. Som tidligere nevnt i oppgaven kom det her mange reaksjoner fra elevene i denne delprøven, der flere av elevene mente at svarene på spørsmålene ikke var å finne i teksten. Den teksten som er lest flest ganger er «Jeg lager meg et nytt språk» og er lest 2,6 ganger. Denne teksten inneholder kun 2 åpne oppgaver, men i motsetning til de andre tekstene, består teksten av nonsensord. Ordene har derimot tydelig rytme og er skrevet på rim. Dette forutsetter en elev som er godt kjent med sjangeren dikt, at de har gode avkodingsferdigheter og auditivt sterke, slik at de er i stand til å trekke sammen lydene og finne rytmen og rimene.



Utvalget har med andre ord lest flest ganger på de to tekstene som skiller seg sjangermessig og tekstmessig ut fra resten av testmateriellet. Det er også disse to tekstene som kommer dårligst ut i rangering blant utvalget. Det er grunn til å se på hva som kan være årsak til dette videre i drøftingsdelen. Aktuelle perspektiver vil kunne være manglende erfaringer med sjangeren og strategibruk.

Utvalget som har en klar overvekt av jenter, har altså rangert den teksten som er definert av Lesesenteret i Stavanger som en skjønnlitterær tekst og typisk jenteoppgave «Jeg lager meg et nytt språk» som den teksten de liker nest dårligst av alle tekstene. I mitt utvalg viser det seg at jentene rater denne teksten som en ren 3'er tekst, mens guttene rater den som en 4,3 tekst. Kan hende rangeringen av tekstene ville blitt noe annerledes dersom flere gutter hadde vært med i utvalget, men disse guttene rangerte teksten slik.

Den deltesten utvalget har brukt minst tid på er deltest 1. Dette kan stemme med det jeg sa innledningsvis om at utvalget her ble ferdig etter litt over halvgått tid.

Det er viktig å legge til at det til tekst 2 «En fin tid» og tekst 4 «Hva er en orkan?» Kun 24 av 25 som har svart på dette spørsmålet om hvor mange ganger de hadde lest teksten.

Utvalget rater tekst 1 og 2 i deltest 1 som henholdsvis nr. 1 og 4. I deltest 2 rater de tekst 3 og 4 som nr. 6 og 3 og i den deltest 3 ratet de tekst 5 og 6 som henholdsvis nr. 5 og 2.

Dersom vi ser på selve oppbyggingen av testen, slik den framsto for landsgjennomsnittet i 2010, viser rapporten at teksten som utvalget har vurdert som den de liker best «Har hundre tenner» er vurdert som den letteste teksten i prøvesettet (Lesesenteret i Stavanger, 2010). Derimot er teksten «Krokodilletårer» som er vurdert av utvalget som den de liker nest best, vurdert i rapporten fra Lesesenteret i Stavanger som den vanskeligste teksten i prøvesettet (:ibid). Denne teksten ligger som tekst 2 i deltest 3 i prøvesettet og framstår som den aller siste teksten i det originale prøvesettet. Det kan være flere grunner til at disse to tekstene skårer høyest hos utvalget.

Begge er fagtekster og tema er krokodiller. De omtaler ikke bare krokodillen, men også andre type dyr som de fleste elever i denne aldersgruppen kjenner til. Teksten «Har hundre tenner, men kan ikke tygge» inneholder også en spennende historie om et menneske og dens møte med en krokodille. Teksten «Har hundre tenner, men kan ikke tygge» består går over to sider, mens den andre Teksten «Krokodilletårer» består av kun en side med tekst.

I NP i lesing for 2010 understrekes det i rapporten (Lesesenteret i Stavanger, 2010) at det i 2010 testen ikke finnes noen icebreakers, det vil si oppgaver som besvares riktig av 90-95 % av elevene. Og oppgavene som hører til «Har hundre tenner, men kan ikke tygge» spenner i score i prosent fra 25 % - 82 % riktige svar avhengig av oppgavenes vanskegrad.

Oppgavesettet består med andre ord av en kombinasjon av enkle til mer kompliserte oppgaver. Det er faktum at tekstene handler om dyr som både er store, skremmende og spennende, og som de fleste kanskje har lest om og kanskje til og med sett på i fakta- og/eller billedbøker tidligere eller sett naturfilmer, nettsider og/eller underholdningsfilmer om krokodillen.

## 4.4 Antall gjennomlesninger av tekstene

Et av mine forskerspørsmål var om det var en *sammenheng mellom hvor mange ganger de var lest og hvordan tekstene var rangert*. Og om det var kjennetegn eller trekk ved tekstene som kunne medvirkende til tekstens rangering. Kunne en tenke seg at dersom teksten ble opplevd som vanskelig tilgjengelig for respondentene, at den ville vært lest flere ganger enn for eksempel en tekst som var ratet bedre. Tabell 00 viser en oversikt over antall ganger elevene har lest hver tekst, samt gjennomsnitt av antall ganger den enkelte tekst er lest i utvalget. Som det fremgår av tabellen er det kun 24 elever som har svart når det gjelder tekst 2 og 4.

Tabell 5. Oversikt over antall ganger tekstene er lest.

Elevens id	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4	Tekst 5	Tekst 6	Gj. snitt
1	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1,9
2	1.00	1.00	3.00	2.00	2.00	1.00	1,7
3	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	1,4
4	2.00	1.00	3.00	3.00	4.00	3.00	2,9
5	2.00	3.00	3.00	3.00	5.00	2.00	3,3
6	1.00	2.00	2.00	1.00	3.00	1.00	2,3
7	1.00	3.00	2.00	1.00	1.00	1.00	2,3
8	1.00	1.00	4.00	3.00	1.00	2.00	2,9
9	1.00	1.00	6.00	3.00	1.00	1.00	3,1
10	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00	3,0
11	5.00	4.00	7.00	6.00	4.00	3.00	5,7
12	3.00	Blank	3.00	4.00	2.00	2.00	4,3
13	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2,9
14	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	3,0
15	1.00	3.00	1.00	2.00	2.00	1.00	3,6
16	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	1.00	3,4
17	2.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	3,6

18	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	3,6
19	4.00	5.00	2.00	3.00	2.00	2.00	5,3
20	1.00	1.00	2.00	Blank	1.00	1.00	4,3
21	3.00	2.00	2.00	3.00	5.00	5.00	5,9
22	3.00	2.00	4.00	2.00	5.00	2.00	5,7
23	1.00	1.00	2.00	2.00	4.00	1.00	4,9
24	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	4,4
25	4.00	2.00	3.00	5.00	5.00	6.00	7,1
Gjennomsnitt	1,8	1,7	2,4	2,3	2,6	1,8	2,1

Tabell 5 viser at det er en stor spredning i antall ganger elevene har lest de ulike tekstene.

Tabellen viser at noen elever skiller seg ut ved å ha lest gjennomsnittlig flere ganger på alle tekstene. Her kan nevnes elev med id 11,19, 22 og 25.

## 4.5 Utvalgets gjennomsnittlige resultater på prøven

I første delen av tabell 6 beskriver jeg delprøvene i form av minimums- og maksimumsresultater, samt gjennomsnittet i poeng for hver delprøve. Videre beskrives elevenes rangering av de enkelte tekstene og til slutt beskrives hvor mange ganger elevene har lest de 6 tekstene i prøvesettet i form av et minimums-, et maksimums- og et gjennomsnittstall. I andre del av tabellen beskrives antall ganger elevene har møtt på *ukjente ord* i hver deltest. Svaralternativene var *ja*, *nei* og *vet ikke*. Elevene ble så bedt om melde tilbake om de hadde *svart på alle oppgavene* i delprøven. Svaralternativene på dette spørsmålet var *ja* eller *nei*. Elevene ble til slutt bedt om å tilbakemelde om de hadde *tilstrekkelig med tid* på delprøven. Svaralternativene her var også *ja* eller *nei*.

Tabell 6. Utvalgets resultater på delprøvene og prøven totalt

	Antall	Min	Max	Gj.snitt	Std.avvik
Resultat delprøve 1	25	2	12	8,0	2,9
Resultat delprøve 2	25	2	14	8,3	2,7
Resultat delprøve 3	25	0	7	3,9	2,0
<b>Totalresultat for alle delprøvene</b>	<b>25</b>	<b>5</b>	<b>31</b>	<b>22,2</b>	<b>6,8</b>

Tabell 6 viser at for skår i poeng på delprøvene er det en stor spredning i resultatene. Delprøve 2 er den delprøven der det er størst spredning. Gjennomsnittsresultatet for hele prøven er 22,2 poeng.

Tabell 7 Utvalgets vurdering og antall gjennomlesinger av tekstene.

	Antall	Min	Max	Gj.snitt	Std.avvik
Hvor godt likte du teksten? Tekst 1 i delprøve 1	25	1	6	4,4	1,4
Hvor mange ganger leste du teksten? Tekst 1 i delprøve 1	25	1	5	1,8	1,2
Hvor godt likte du teksten? Tekst 2 i delprøve 1	25	1	6	3,6	1,6
Hvor mange ganger leste du teksten? Tekst 2 i delprøve 1	24	1	5	1,8	1,1
Hvor godt likte du teksten? Tekst 3 i delprøve 2	25	1	5	2,6	1,3
Hvor mange ganger leste du teksten? Tekst 3 i delprøve 2	25	1	7	2,4	1,5
Hvor godt likte du teksten? Tekst 4 i delprøve 2	25	1	6	4,0	1,4
Hvor mange ganger leste du teksten? Tekst 4 i delprøve 2	24	1	6	2,3	1,3
Hvor godt likte du teksten? Tekst 5 i delprøve 3	25	1	6	3,2	1,4
Hvor mange ganger leste du teksten? Tekst 5 i delprøve 3	25	1	5	2,5	1,4
Hvor godt likte du teksten? Tekst 6 i delprøve 3	25	1	6	4,4	1,4
Hvor mange ganger leste du teksten? Tekst 6 i delprøve 3	25	1	6	2,3	1,2

Tabell 7 viser at elevene rangert tekst 1 og 6, som ligger i henholdsvis delprøve 1 og 3 høyest. Tabellen viser at den teksten som er lest flest ganger av elevene er tekst 3 i delprøve 2. Denne teksten var NRK's tv-oversikt som var preget av blant annet digitale klokkeslett og enkelte episodetall i forhold til serier NRK sender.

Tabell 8 Utvalgets svar på spørsmål om tidsbruk og ukjente ord i prøven.

	Antall	Ja	Nei	Vet ikke
Har du møtt på ukjente ord i teksten? Tekst 1 i delprøve 1	25	3	16	6
Har du svart på alle oppgavene? Tekst 1 i delprøve 1	25	23	2	
Har du møtt på ukjente ord i teksten? Tekst 2 i delprøve 1	24	2	18	4
Har du svart på alle oppgavene? Tekst 2 i delprøve 1	23	21	2	
Hadde du nok tid på delprøve 1?	23	22	1	
Har du møtt på ukjente ord i teksten? Tekst 3 i delprøve 2	25	5	12	8
Har du svart på alle oppgavene? Tekst 3 i delprøve 2	25	20	5	
Har du møtt på ukjente ord i teksten? Tekst 4 i delprøve 2	25	6	9	10

Har du svart på alle oppgavene? Tekst 4 i delprøve 2	25	20	5	
Hadde du nok tid på delprøve 2	25	19	6	
Har du møtt på ukjente ord i teksten? Tekst 5 i delprøve 3	25	23	1	1
Har du svart på alle oppgavene? Tekst 5 i delprøve 3	25	21	4	
Har du møtt på ukjente ord i teksten? Tekst 6 i delprøve 3	25	1	15	9
Har du svart på alle oppgavene? Tekst 6 i delprøve 3	25	24	1	
Hadde du nok tid på delprøve 3	25	25		

## 4.6 Tilbakemeldinger - svart på alle oppgavene

De tilbakemeldingene som er gjort må ses på som antall tilbakemeldinger og ikke antall elever. Det er fordi muligheten for at en elev kan melde tilbake 2 ganger, en på hver tekst, i løpet av hver delprøve. Tabell 8 viser at ingen av elevene har svart på alle oppgavene i prøven. Det er for tekst 3 og 4 i delprøve 2 og tekst 5 i delprøve 3, at flest elever tilbakemeldte at de ikke har svart på alt. Tallene viser for delprøve 1 sin del fire tilbakemeldinger på at det ikke er svart på alle oppgavene. En elev meldte tilbake om at tiden ikke strakk til. Under denne delprøven var det to elever som ikke svarte på spørsmålene. I delprøve 2 oppgir 10 elever at de ikke hadde svart på alle oppgavene til 10. 6 elever meldte at tiden ble for knapp i denne delprøven. For delprøve 3 sin del gis det 5 tilbakemeldinger om at en ikke hadde svart på alle spørsmålene, mens alle elevene melde tilbake om de hadde nok tid.

## 4.7 Tilbakemeldinger – ukjente ord

I tabell 8 viser at det tilbakemeldt om ukjente ord i tekstene 17 ganger. Da har jeg ikke regnet med tekst 5 i delprøve 3, som var et dikt skrevet med nonsensord. Bare på den hadde hele 23 av 25 elever meldt tilbake at de hadde støtt på ukjente ord. For de to som ikke hadde krysset at her, er det grunn til å spørre bakgrunnen for deres tilbakemeldinger.

## 4.8 Tilbakemeldinger – nok tid

I spørsmålet om elevene hadde nok tid på delprøvene er det kun i delprøve 3 at elevene tilbakemeldte at de har hatt nok tid. I delprøve 1 var det kun en elev som tilbakemeldte om for lite tid, men for delprøve 2 utgjorde antallet elever som tilbakemeldte at tiden ble for knapp

hele seks elever. Tabell 8 viser at alle melder tilbake at de har hatt nok tid i delprøve 3. Denne delprøven inneholder to korte tekster.

Når elevene gir tilbakemelding om at tiden de har til disposisjon i dette forsøket ikke strekker til, gir det meg et metodeproblem, da dette setter spørsmåltegn ved om vi kan stole på resultatene slik de foreligger. Ved ubegrenset tidsbruk på delprøvene, ville jeg kunne utelukket at tiden spilte noen rolle eller jeg kunne simpelthen bare ha registrert hvor lang tid hver enkelt hadde brukt på hver delprøve.

Det at det i to av tre delprøver er elever som ikke melder tilbake om de har hatt nok tid eller ikke, er også med på å skape tvil om metoden og resultatene. I ettertid ser jeg at jeg på bakgrunn av tilbakemeldingene om tidsbruk, hadde det vært klokt å omfordele tiden på delprøve 1 og 3 til fordel for delprøve 2(ca. 10 minutter). Da ville tiden til den enkelte test bli fordelt på følgende måte; deltest 1(25 minutter), deltest 2 (40 minutter) og deltest 3 (25 minutter). Eller jeg kunne rett og slett ha latt dem bruke den tiden de trengte.

## **4.9 Korrelasjon mellom rangering av teksten, antall ganger teksten er lest og resultatene på delprøvene**

Tabell 9 viser to korrelasjoner, en mellom resultatet på delprøvene og elevenes rangering av tekstene og en mellom resultatet for delprøvene og antall ganger elevene tilbakemelder at de har lest tekstene. Jeg har oppsummert rangeringen av de to tekstene i hver delprøve og korrelert med resultatet for delprøven for elevene i utvalget. Og så har jeg oppsummert antall ganger elevene har lest tekstene i hver delprøve. Tabell 9 viser samvariasjonen mellom summene av rangering og antall gjennomlesninger og resultatet på delprøvene.

Tabell 9. Korrelasjon mellom resultat og elevens rangering av tekstene og antall ganger de har lest tekstene.

Delprøve	Hvor godt likte du teksten?	Hvor mange ganger leste du teksten?
1	0.349	0.395
2	-0.121	0.558**
3	0.196	0.025

**\*\* Signifikant på 0,01 nivå.**

Tabell 9 viser at det er en svak positiv sammenheng mellom hvor godt elevene har likt teksten i forhold til resultat på delprøve 1 og 3, mens det for delprøve 2 er negativ. Ingen av korrelasjonene er statistisk signifikante i dette tilfellet. Når det gjelder hvor mange ganger tekstene er lest, er det signifikant positiv samvariasjon mellom antall ganger lest og resultater på delprøve 2. Det tyder på at jo flere ganger teksten er lest, jo bedre resultat på delprøve 2. Det kan bety at sterke lesere overvåker i større grad sin lesing, er i stand til bedre å regulere lesingen i forhold til formålet. I det ligger å bruke hensiktsmessige strategier, at de går tilbake og leser når det er oppgaver de er usikre på eller når de er usikre på om de har forstått teksten.

#### **4.9.1 Antall ganger tekst er lest og tilbakemelding om ukjente ord**

For å se sammenheng mellom totalt resultat og variablene har jeg oppsummert ukjente ord, antall gjennomlesninger av tekstene og rangering av tekstene. Totalt er det 9 elever som melder tilbake om møte med ukjente ord, minst en gang i løpet av prøven. Tabell 8 viser en signifikant negativ samvariasjon mellom ukjente ord og det totale resultatet for prøven. Det betyr at de elevene som har meldt tilbake om at de har møtt på ukjente ord løpet av prøven, har et dårligere totalresultat på prøven enn de som ikke har meldt om ukjente ord.

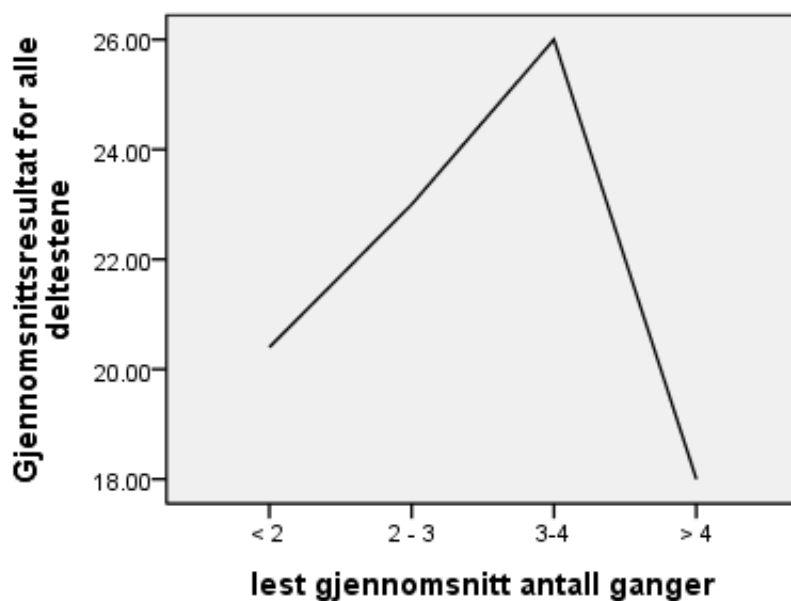
Tabell 8 viser at de elevene som har lest tekstene flest ganger i prøvesettet, har oppnådd bedre resultater enn de elevene som har lest færre ganger på tekstene. I tabellen framgår det at det er en korrelasjon mellom variablene antall gjennomlesninger av teksten og det totale resultatet for alle delprøvene, spørsmålet er i hvor stor grad en kan predikere at den beste medisinen for å oppnå best resultat er å lese flest mulig ganger. For å undersøke dette ytterligere gjennomførte jeg en t-test, der jeg la inn gjennomsnitt for antall gjennomlesninger sammen med gjennomsnittet for det totale resultatet på prøven. Figur 3 gir et mer nyansert bilde, enn hva vi får inntrykk av gjennom korrelasjonen som er gjort i tabell 8. Figur 3 viser at de som har lest 3-4 ganger oppnår det høyeste resultatet på prøven totalt, og at resultatet faller med mer enn 4 gjennomlesninger. Det viser at elevenes resultat på prøven ikke øker proporsjonalt med antall ganger teksten er lest. Jeg kommenterer dette ytterligere i drøftingsdelen.

Tabell 10. Korrelasjoner mellom ukjente ord, antall gjennomlesninger og rangering.

	Totalt resultat for alle delprøvene
Ukjente ord fra alle delprøvene	-0,428*
Sum av lest antall ganger for alle delprøvene	0,474*
Sum av rangering av alle tekstene i alle delprøvene	0.117

\*Signifikant på 0,05 nivå.

For å finne ut om antall gjennomlesninger av tekst påvirket resultatet, delte jeg elevene i utvalget inn i 4 grupper ut fra det de tilbakemeldte i spørsmålsarket som lå bak hver tekst med tilhørende oppgaver. Den første gruppen er de som har lest færre enn 2 ganger ( $< 2$ ), den andre gruppen er de som har lest teksten 2-3 ganger, den tredje gruppen er de som har lest flere enn 2-3 ganger ( $> 3$ ) og den fjerde og siste gruppen er de elevene som har lest flere enn 4 ganger. Resultatene vises i figur 3.



Figur 3. Gjennomsnittresultat og gjennomsnitt av antall leste ganger på prøven.



## 4.10 Korrelasjon mellom nok tid og om elevene har svart på alle oppgavene

Tabell 11 viser en oversikt over elevenes gjennomsnittresultat på prøve, og deres tilbakemeldinger på om de har hatt nok tid på prøven og hvorvidt de har besvart alle oppgavene i den. T-testen viser gjennomsnittsverdiene dividert på standardfeilen for gruppene svart på alt og ikke svart på alt.  $P$  = sannsynligheten er signifikant på 0,05 nivå.

Tabell 11. Gjennomsnittresultatet av prøven i sammenheng med tilbakemelding om variablene nok tid og om de har svart på alle oppgavene\*.

	Tilbakemelding på prøven	Antall	Gjennomsnitt i poeng	Std. Deviation	Std. Error Mean
Gjennomsnittresultat for alle delprøvene	Nok tid	20	20,0	6,8	1,5
	Ikke nok tid	5	20,8	7,1	3,1
	Svart på alt*	16	23,0	5,1	1,2
	Ikke svart på alt*	9	15,1	6,4	2,1

\*Gjennomsnittsforskjellen mellom «svart på alt» og «ikke svart på alt» er 7,95 med t-verdien =3,38.

T-testen viser at forskjellen mellom nok tid og ikke nok tid ikke er signifikant, altså ingen sammenheng mellom nok tid eller ikke. Når det gjelder elevene som har meldt tilbake at de ikke har svart på alt, viser t-testen at forskjellen er signifikant. Det viser at de som har svart på alle oppgavene har oppnådd en høyere poengsum enn de som ikke har det. Og at spredning i resultatene er mindre blant de 16 elevene som hadde svart på alt, kontra de 9 som tilbakemeldte at de ikke hadde svart på alt.

## 4.11 Utvalgets lesevaner

Det tredje forskerspørsmålet mitt var «*I hvilken grad korrelerer elevenes interesse og holdninger til bøker og lesing med resultatene på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn?*»

Tabellene viser gjennomsnittresultatet for hele prøven for elever som krysset av for ulike svaralternativer på spørsmålene om lesevaner og holdninger til lesing. Antall elever i hver svarkategori, samt spredning i form av standardavvik er også oppgitt i tabellen. Jo høyere standardavviket er, jo større er spredningen innad i gruppen.

Tabell 12. «Å lese er en av mine favoritt hobbyer.»

Å lese er en av mine favoritt hobbyer	Gjennomsnitt i poeng	Antall	Standardavvik
Uenig	11,7	3	2,5
Enig	19,5	11	5,0
svært enig	25,1	10	3,8
Total	20,9	24	6,1

Tabell 12 viser at de tre elevene som var uenige i utsagnet, skåret gjennomsnittlig lavt på prøven. Det er større spredning i resultatene til de 11 elevene som var enige i utsagnet enn i resultatene til de 10 elevene som var svært enige i utsagnet og som også oppnådde de beste resultatene. Det viser at bøker har en sentral plass i sterke leseres liv og at de med stor sannsynlighet leser mer og svake lesere gjør.

Tabell 13. Jeg liker å snakke om bøker med andre.

Jeg liker å snakke om bøker jeg har lest med andre	Gjennomsnitt i poeng	Antall	Standardavvik
Svært uenig	18,5	4	5,0
Uenig	18,5	4	7,1
Enig	23	12	5,9
Svært enig	19,3	4	6,5
Total	20,9	24	6,0

Tabell 13 viser at det generelt er stor spredning i resultater når det gjelder alle svaralternativene. Men det viser at det er større spredning blant de 4 elevene som uenig i utsagnet og som skårer lavere på prøven enn blant de 12 som er enig i utsagnet og som skårer bedre på prøven. Det antyder at både gode og svakere lesere snakker om bøker med andre. Dersom en med *andre* mener klassekamerater, kan dette være med på å forklare noe av spredningen. Samtidig antyder den at svake lesere har færre *andre* å spille på enn sterke lesere, når det gjelder samtale om bøker eller litteratur. Forskning viser at barn og unge som vokser opp i hjem som «bader» i bøker, og der lesing anses å være like viktig som andre fritidssysler utvikler positive holdninger til lesing og er mer motivert for å lese.

Tabell 14. Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang.

Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang	Gjennomsnitt i poeng	Antall	Standardavvik
Svært uenig	11,5	2	3,5
Uenig	10	1	.
Enig	21,7	10	2,7
Svært enig	23,7	10	6,1
Total	21,2	23	6,0

Tabell 14 viser at det er størst spredningen blant de 10 elevene som oppnådde den høyeste gjennomsnittspoengsummen og som hadde kryssset av for at de er svært enig i utsagnet. Minst spredning i resultatene finner vi blant de 10 elevene som har kryssset av for svaralternativ enig. Spredning i resultatene er vesentlig høyere blant elevene som kryssset av for svaralternativ svært enig, kontra elevene som kryssset av for enig alternativet. Det kan antyde at det også finnes svakere lesere som setter pris på å få bøker i gave, og at det blir for enkelt å konkludere med at det kun er de gode leserne som setter pris på bøker. Forfattere og forlag har erkjent at barn og unges leseferdigheter er ulike. Det har ført til at det i dag publiseres bøker med den hensikt å nå både sterke og svake lesere. Innholdsmessig har bøkene også en stor spennvidde.

Tabell 15. Jeg låner bøker på biblioteket.

Jeg låner bøker på biblioteket	Gjennomsnitt i poeng	Antall	Standardavvik
svært uenig	20,0	1	.
Uenig	19,0	2	7,0
Enig	18,9	7	8,5
svært enig	22,2	14	4,7
Total	20,9	24	6,0

Tabell 15 viser at det er størst spredning blant de 7 elevene som har kryssset av for alternativ enig. Og den er vesentlig større enn for de 14 elevene som har svart at de er svært enig i utsagnet. Tallene antyder at uavhengig av hvor god leser du er, er biblioteket et sted de oppsøker og låner bøker, men igjen viser tallene at det er de sterkeste leserne som bruker

biblioteket mest. Dette kan ha sammenheng med at noen elever har få eller ingen bøker hjemme, andre kan ha flere bøker tilgjengelig hjemme, men det vil aldri kunne konkurrere med bibliotekets utvalg. Uavhengig av årsak, velger de aktivt biblioteket når de har behov for bøker.

Tabell 16. Jeg leser bare hvis jeg må.

Jeg leser bare hvis jeg må	Gjennomsnitt i poeng	Antall	Standardavvik
svært uenig	22,1	13	5,9
Uenig	19,8	9	6,5
svært enig	22,0	1	.
Total	21,2	23	6,0

Tabell 16 viser at det er større spredning blant de 9 elevene som er *uenig* i utsagnet enn de 13 elevene som er *svært uenig* i utsagnet. Tallene viser at de elevene som er svært uenig i utsagnet ser ut til å være sterkere lesere enn de som bare er uenig i det. Tallene antyder også at elevene som krysset av for *svært uenig* alternativet, leser mer utenfor skolesammenheng enn de som krysset av for *uenig* alternativet.

Tabell 17. Jeg synes det er vanskelig å lese ut en hel bok.

Jeg synes det er vanskelig å lese ut en hel bok	Gjennomsnitt i poeng	Antall	Standardavvik
svært uenig	23,2	14	3,8
Uenig	22,2	5	6,7
Enig	13,8	4	4,6
svært enig	10,0	1	.
Total	20,9	24	6,0

Tabell 17 viser at det er størst spredning blant de 5 elevene som er uenig i utsagnet, mens det er minst spredning blant de 14 elevene som har sagt seg svært uenig i utsagnet og som har de klart beste resultatene. Det kan tyde på at de leserne som oppnådde den høyeste poengsummen på prøven har god innsikt i sine leseferdigheter, slik at de er i stand til å velge bøker på riktig nivå og innenfor temaer som interesserer dem.

Tabell 18. Lesevaner/holdninger til lesing i forhold til resultater på prøven.

	Resultat for alle delprøvene
Å lese er en av mine favoritt hobbyer	0,725 <sup>**</sup>
Jeg liker å snakke om bøker med andre	0,175
Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang	0,627 <sup>**</sup>
Jeg låner bøker på biblioteket	0,203
Jeg leser bare hvis jeg må	-0,098
Jeg synes det er vanskelig å lese ut en hel bok	-0,640 <sup>**</sup>

<sup>\*\*</sup>Signifikant på 0,01 nivå.

Tabell 18 antyder hvor stor samvariasjonen (korrelasjonen) det er mellom elevenes totale resultat på prøven og de ulike utsagnene.

Tabellen viser at det er en sterk grad av samvariasjon mellom elevenes resultat på prøven totalt og variablene «Å lese er en av mine favoritt hobbyer» og «Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang.» Samvariasjonen mellom disse variablene antyder at elever med et sterkt leseengasjement utover det å lese skolefag, og som verdsetter bøker høyt, også er gode lesere.

Utsagnet «Jeg leser bare hvis jeg må» har en svak negativ samvariasjon, noe som viser at elevene som har krysset av for dette utsagnet, gjennomsnittlig har en skår i nedre del av resultatlisten. Utsagnet «Jeg synes det er vanskelig å lese ut en hel bok» viser en sterk negativ samvariasjon, noe som antyder at de elevene som svarer dette, er blant de som har prestert svakest på prøven.

Tabellen antyder totalt at det er sammenheng mellom elevenes resultater og holdningen de har til bøker og lesing.

## 4.12 Sammenfatning av hele resultatkapitlet

I dette kapitlet har jeg presentert resultater som kan være med å belyse hvilke faktorer som kan påvirke resultatene på de nasjonale prøvene. Oppdelingen av prøven ser ut til å ha slått positivt ut for elevene i utvalget mitt. Elevene i utvalget stilte friske og uthvilte til en ny prøvedag, på et tidspunkt der landsgjennomsnittet fortsatt hadde henholdsvis hadde 1/3 og 2/3 igjen av prøven. Resultatene viser at elevene i utvalget mitt, til en viss grad, ble favorisert av

en oppdeling av prøven og at de i økende grad gikk fra landsgjennomsnittet nettopp ved disse målepunktene. For delprøve 1 viste resultatet at elevene i utvalget skåret 0,4% bedre enn landsgjennomsnittet, i delprøve to skåret de 4,7% bedre og i tredje og siste delprøve skåret de 3,7% bedre enn landsgjennomsnittet. Det er grunn til å spørre seg hva som kan være med å forklare resultatene. Viser resultatene at landsgjennomsnittets har dårligere leseferdigheter enn elevene i utvalget, eller er det slik at landsgjennomsnittets elever mangler selvdisiplin, energi og evne til å holde konsentrasjonen opp gjennom hele prøven?

En kan spørre seg om det er leseforståelsen eller om det er elevenes utholdenhet og motivasjon for å gjennomføre prøven vi måler. Resultatene viste stor spredning innad i utvalget, som vist i figur 2. Resultatene kan også indikere at elevene i utvalget var særlig motivert i forhold til selve forsøket og mestret prøvesituasjonen godt med tanke på at den ikke var ny for dem. Når det gjelder rangering av tekstene viser elevene at teksten med tabellmaterialet blir rangert som dårligst av utvalget. Denne teksten inneholdt flest åpne oppgaver og ble også lest flest ganger av utvalget. En kan ikke se bort fra at den dårlige rangering skyldes elevenes manglende erfaring med denne type tekst- og tallmateriale. Eller at de basert på tidligere erfaring, er lite motivert for å lese teksten og løse oppgavene. Denne type tekster har ingen narrativ struktur, noe som kan være en medvirkende årsak til at den ble lest flere ganger. Resultatene viser en positiv sammenheng mellom antall ganger teksten er lest og resultatet elevene har oppnådd på delprøve 2 sin del. Det kan tyde på at de elevene som oppnådde et godt resultat, raskere fant fram til informasjonen og samtidig var i stand til å endre strategi når de støtte på hindringer underveis i teksten. Det resultatet også viser er at ikke resultatet øker proporsjonalt med antallet gjennomlesninger, men at det her går en grense ved ca.3 gjennomlesninger. Dette tolker jeg dithen at de elevene som har lest så vidt mange ganger uten å få uttelling for det, er svake lesere. Årsaken kan forklares med liten bakgrunnskunnskap eller kjennskap til sjangeren, møte med ukjente ord og manglende kunnskaper om og erfaring med bruk av strategier. Videre viser resultatene en signifikant sammenheng mellom de som har svart på alt også har oppnådd en høyere poengsum, mens det ikke er noen sammenheng mellom nok tid og resultat hele prøven. Mange av oppgavene i prøven var multiple choice oppgaver. Med andre ord er det større sjans å få poeng på prøven om du krysser av for et svar kontra å la være å gjøre det. Samtidig som en ikke skal avvise resultatet bare som flaks. Når det gjelder tidsbruken var det spredning i resultatene blant de som meldte om for liten tid på delprøve 1 og 2. Ut fra sunn fornuft, skulle en tro at de som melder at tiden ikke strekker til, ville hatt problemer med å komme gjennom tekstene og svare

på alle oppgavene og av den grunn oppnå et dårligere resultat på prøven. Det vil med andre ord alltid hefte en viss tvil ved reliabiliteten på denne type tilbakemeldinger. Resultatene når det gjelder elevenes lesevaner viser at majoriteten blant elevene setter pris på å få bøker i presang. Fordi spredningen var stor innad i utvalget, tyder det på at både svake og sterke elever har et positiv forhold til bøker. Svaret i seg selv er jo gledelig dersom en kan stole på det. Selv om jeg var opptatt av at det ikke var noen fasitsvar på disse spørsmålene, og at jeg var genuint opptatt av at de skulle svare slik som var riktig for dem, kan jeg ikke utelukke at de svarer slik de tror jeg vil de skal svare. I og med at de ikke skulle sette navn på spørsmålsarket og kun gjøre avkryssninger, var de i større grad enn ved et intervju sikret anonymitet. Det kan med andre ord hefte usikkerhet ved dette svaret. Ut fra egen praksis, er min erfaring at svake lesere ofte har motstand mot å lese, og begrunnelsene er ofte «Det er så kjedelig.» Elevene som i utsagnene «Å lese er min favoritt hobby,» «Jeg liker å snakke om bøker med andre» og «Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang» har krysset av for alternativene enig og svært enig oppnådde et bedre resultat på prøven enn de andre elevene som krysset av for de andre alternativene. Så viser resultatene for utsagnene «Jeg leser bare hvis jeg må» og «Jeg synes det er vanskelig å lese ut en hel bok» at de elevene som har svart at de er uenig og svært uenig i utsagnet er de elevene som har skåret høyest på prøven. Det tolker jeg slik at disse elevene anser bøker som noe verdifullt og som de bruker tid på både i og utenfor skolesammenheng. Det indikerer også at dette er elever som bruker den vesentlige delen av sin kognitive energi til selve leseforståelsen. Disse elevene har oppdaget hva bøkens verden har å tilby i form av spenning, humor og andre følelsesmessige opplevelser. De har tatt det første skrittet mot det å bevege seg bak tekstens eksplisitte budskap. Og det har gitt mersmak. Disse elevene har større sannsynlighet for å utvikle seg videre som lesere, selv om det ikke er noen garanti. Til slutt viser analysene av tallene fra elevenes lesevaner at det er en signifikant positiv sammenheng mellom resultatet for alle delprøvene og med utsagnene «Å lese er min favoritt hobby» og «Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang.» Samtidig viser analysen at det også er en signifikant negativ samvariasjon mellom «Jeg synes det er vanskelig å lese ut en hel bok» og skåren på prøven. De elevene som har krysset av for dette svaret er blant de som har skåret svakest på prøven. Det kan tyde på at disse elevene bruker lang tid på selve avkodingsprosessen, og at lesingen framstår som energikrevende. Det er ikke usannsynlig at de også har problemer med å velge riktig bøker ut fra hvor de er i sin leseutvikling.

# 5 Drøfting av resultatene

## 5.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg belyse oppgavens hovedproblemstilling:

*Hva betyr elevenes interesser, bakgrunnskunnskaper og utholdenhet for resultater på den nasjonale prøven i lesing?*

Jeg vil drøfte undersøkelsens hovedfunn i lys av teori og forskning som ble presentert tidligere i kapittel 2. Funnene knyttet til spørreskjemaene blir drøftet punktvis under hvert enkelt forskningsspørsmål. Undersøkelsens reliabilitet vil også bli drøftet.

## 5.2 Resultat på leseprøven

Det først forskningsspørsmålet jeg vil forsøke å besvare, er som følger: *Hvordan skårer utvalget av 2011 på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn 2010, sammenlignet med landsgjennomsnittet for 2010 når testen deles opp i mindre deler?*

Når det gjelder resultatene fra de tre delprøvene, viser det et høyere gjennomsnitt for elevene i utvalget enn for landsgjennomsnittet for 2010. De starter ut og går litt fra selv i første deltesten, men det er marginalt. Deretter synker resultatene gradvis både for elevene i utvalget og landsgjennomsnittet, men forskjellen viser at elevene i utvalget oppnår en høyere skår enn landsgjennomsnittet på delprøvene og på prøven totalt. Dette kan tyde på at mens mitt utvalg stiller friske og uthvilte til neste prøvedag, begynner landsgjennomsnittet på dette tidspunktet å bli slitne. Det er i deltest 2 at de lengste tekstene befinner seg, i tillegg er det i denne deltesten det er flest antall oppgaver. Tekstene i denne delprøven hadde kjennetegn av tabell med digitale klokkeslett og en skala som fremstår som en tabell som klassifiserer orkan med utgangspunkt i vindhastighet. Som det framgår av resultatene, presterer altså elevene i utvalget bedre enn landsgjennomsnittet mot slutten av prøven. Tall fra PISA viser at finske elever ser ut til å utkonkurrere andre skandinaviske elever når det gjelder å utvise selvdisciplin ved å holde konsentrasjonen opp gjennom hele prøven. Forskere stiller spørsmål om dette kan skyldes faktorer knyttet til motivasjon og forskjeller i skolekulturer i de ulike landene (Lie, Roe, 2003, s155-156). Fordi det som tidligere nevnt ikke er et randomisert utvalg og med en tydelig overvekt av jenter, er ikke resultatene gyldige for andre enn utvalget. Pedagogisk



forskning er opptatt av å finne andre årsaksforklaringer til resultatene. Det er vært å merke seg at utvalget mitt hadde gjennomført NP i lesing for 2011, forut for dette forsøket. Det betyr at prøveformen ikke var ny for dem da forsøket mitt ble gjennomført. Jeg kan ikke se bort fra at dette har vært med på å påvirke resultatene for elevene i utvalget. I tillegg var dette et frivillig forsøk, og det var ingen tvil om at elevene var motivert. I denne situasjonen kunne det være sammenfall av både indre motivasjon og en ytre (situasjonell) motivasjon. Resultatene viste en stor spredning innad i utvalget. Det kan tyde på at noen av elevene ble motivert ut fra indre motivasjon, andre ut i fra selve situasjonen, at det var litt ekstra spennende og de om mulig ville hjelpe meg i mitt forskningsprosjekt, men andre kunne være styrt av begge typer motivasjon.

## 5.3 Rangering av tekstene

Det neste forskningsspørsmålet jeg vil belyse, er: *«I hvilken grad korrelerer elevenes resultater med lesepreferanser, antall gjennomlesninger og bakgrunnskunnskaper?»*

Korrelasjon beskriver grad av samvariasjon mellom variabler (jf.3.2.2).

Med bakgrunn i spørsmålet vil jeg Variablene rangering av tekstene, ble målt ut fra hvordan elevene i gjennomsnitt rangerte tekstene på en skala fra 1-6. Antall gjennomlesninger av tekstene ble også målt ut fra et gjennomsnitt i antall ganger hver tekst var lest i utvalget. Deretter ble tilbakemeldingene på hvor mange ganger de møtt på ukjente ord og om de hadde svart på alle oppgavene kodet og lagt inn i datamatriksen i SPSS og registrert. Det samme gjelder for spørsmålet om de hadde hatt nok tid på delprøven. Det er naturlig å spørre seg hva det er som er utslagsgivende for om en tekst blir godt likt eller ikke. Er det tema som blir avgjørende eller er det kjennskap til sjangeren og dens struktur som er medvirkende til rangeringen? Hva foretrekker barn i denne aldersgruppen å lese, og som kan kaste lys over denne rangering? Rangering viste at den ene av de to tekstene de likte best lå først i den delprøven hvor elevene oppnådde det beste resultatet, altså delprøve 1 og henholdsvis sist i delprøve 3. Denne teksten er en fagtekst om et spennende dyr, krokodiller. Den første teksten inneholdt kun en åpen oppgave, den andre ingen og den var blant de tekstene som ble lest færrest ganger, 1,8 ganger. Teksten i delprøve 1 inneholdt også en liten «virkelig» historie som var spennende. Den siste teksten i delprøve 3 inneholdt ingen åpne oppgaver. Når disse tekstene får en så vidt god rangering er det grunn til å spørre seg hvorfor. Disse to tekstene er relativt korte, den ene en fagtekst og en novelle. Resultater fra PISA (viser andelen som leser

ulik litteratur flere ganger i uken) at gutter fra 2000 til 2006 hadde en liten økning når det gjaldt skjønnlitteratur, mens denne andelen sank i 2009. Andelen jenter som leser skjønnlitteratur er i prosent dobbelt så stor. Når det gjelder lesing av faktabøker er det liten forskjell mellom gutter og jenter, og at dette har holdt seg stabilt mellom 2000-2009. Roe og Vagle (2012) viser i sin artikkel på at begge kjønn gjør det bedre på skjønnlitterære tekster enn sakprosa, og at jenter generelt skårer bedre enn gutter på leseprøver. At dette kan skyldes at jenter leser mer i fritiden og at de har et mer positivt syn på lesing. En annen ting som Reichenberg (2009) i (Roe og Vagle, 2012) påpeker er at skjønnlitterære tekster ofte har et enklere språk og at de temaene de berører ligger nær elevenes egne erfaringer. Dette kan være med på å forklare hvorfor disse tekstene var blant de som ble lest færrest ganger av elevene i utvalget, samt at utvalget hadde en stor overvekt av jenter (4 gutter og 21 jenter). Det trekkes fram i forskningen rundt PISA resultatene at lesing anses å være en feminin kultur. De retter søkelyset mot skolen som de mener i større grad må finne fram til litteratur som er mer guttevennlig i form av science fiction og fantasy sjangre. Så retter de søkelyset mot foresatte og fedre spesielt, i form av å være gode rollemodeller for sine sønner når det gjelder lesing (Lie et al., 2003).

Tekstene som var dårligst rangert inneholdt flest åpne oppgaver, hvilket betød at elevene selv skulle formulere og skrive ned svaret. I hvilken grad dette har påvirket rangeringen av tekstene er usikkert. Det kan være lettere for leseren å ta stilling til ferdig formulerte utsagn enn å formulere setninger selv. Å trekke slutninger ut fra tekst og formulere egne svar krever for det først at leseren er kjent med dette fra tidligere. Å formulere seg tydelig er en treningssak. Det er viktig at undervisningen fremmer elevenes evne til selvstendig tenkning og tro på at de er verdifulle tenkende mennesker, slik som blir beskrevet i teoridelen (jf.2.5.1).

## **5.4 Korrelasjon mellom ukjente ord, antall gjennomlesninger og rangering**

I spørreskjemaet som lå bak hver tekst med tilhørende oppgaver, var et av spørsmålene om leseren hadde støtt på ukjente ord i teksten. Dersom eleven støter på mange ukjente ord i en tekst, kan det føre til at innholdet i teksten blir mindre tilgjengelig for leseren. Analysen av resultatene viser at de har møtt på ukjente ord løpet av prøven, har et dårligere totalresultat på prøven enn de som ikke har meldt om ukjente ord. Det kan tyde på at leseren ikke har hatt

strategier til å forsøke å oppklare ordene eller at det kan ha vært for mange ord å oppklare i en og samme tekst.

## **5.5 Korrelasjon mellom rangering og antall gjennomlesinger av tekst**

Tabellen viser at det mellom variablene "Hvor mange ganger de har lest teksten" og «Resultatene på alle tekstene.» er en svak positiv, men ikke signifikantsamvariasjon for alle tekstene, noe som betyr at det ikke er noen sammenheng mellom antall gjennomlesinger og elevens resultat på leseprøven. Unntaket er tekst 3, der antall gjennomlesinger korrelerer signifikant positivt med resultatet på hele leseprøven. Tekst nummer tre var NRK`s programoversikt. Dette er ikke en sammenhengende tekst, tallmaterialet representerer digitale klokkeslett og episodetall av programserier. Teksten setter krav til strategitenkning i forhold til å oppklare nye ord og begreper i teksten, fordi teksten er lite kausal. Den krever at leseren selv er i stand til å fylle «gapene.» Det ser ut til sterke lesere i større grad er i stand til tette gapene dersom de relaterer sin bakgrunnskunnskap til informasjonen de får i teksten (Bråten, 2007).

Den setter også krav til elevens evne til metakognitiv tenkning; at de overvåker sin egen lesing. De elevene som raskt slår fast at de ikke forstår, vil gå tilbake i teksten og bruke strategier for å oppklare uklarheter eller noe de ikke forstår eller er usikre på. De vil søke etter sammenhenger mellom spørsmål og tekst. Med andre ord, ved å bruke et stort repertoar av strategier for å finne fram til svarene. Det krever ofte flere gjennomlesninger. Men det er ingen automatikk i at flere gjennomlesninger av tekst nødvendigvis fører til et bedre resultat. Det er lesemåten og strategiene eleven bruker underveis i lesingen som er avgjørende for resultatet. Det finnes svært gode tekniske lesere, som kunne lest teksten flere ganger, men uten å komme videre i forståelsen av det de leser. Dette kan henge sammen med svake bakgrunnskunnskaper, manglende språkforståelse, generell kognitiv utrustning, manglende strategiferdigheter eller en kombinasjon av disse faktorene. Denne informasjonen er viktig i forhold til hvilke tiltak en setter inn overfor den enkelte elev. Resultatene viste at de elevene som leste mer enn 4 ganger ikke fikk uttelling for dette i form av resultater på prøven. Når leseren etter så mange gjennomlesninger ikke får uttelling i form av resultater, kan det tyde på at kvaliteten på lesingen er dårlig. En annen årsak kan være at leseren kanskje melder om flere ganger enn man faktisk har lest, fordi en tenker at det høres bra ut i lærerens ører. En kan ikke utelukke at det er lesere som er teknisk svært gode, men som ikke klarer å «fange» opp

tekstens tema eller budskap. Fordi det svikter på flere områder samtidig er de ikke i stand til å bygge tekstverdenene, og vender da stadig tilbake til starten for å prøve på nytt (Langer, udatert pdf-fil).

## **5.6 Korrelasjon mellom svart på alt - ikke svart på alt**

Det ble foretatt en t-test som sammenlignet gjennomsnittresultatene mellom de som hadde svart på alt og de som ikke hadde svart på alt. Det viste en signifikant sammenheng. For den gruppen av elever som oppnådde de høyeste resultatet på prøven var det minst spredning. Slik var det ikke for de elevene som meldte om at de ikke hadde svart på alt. Her var spredningen i resultatet større. Leseprøven er ingen enkel prøve, den skal skille mellom svake og sterke lesere. Dette kan tyde på at de som melder tilbake at de har svart på alt og samtidig oppnådd et høyt gjennomsnitt på prøven er sterke lesere.

## **5.7 Elevenes holdninger til bøker og lesing**

Det tredje forskerspørsmålet mitt var *«I hvilken grad korrelerer elevenes interesse og holdninger til bøker og lesing med resultatene på Nasjonal prøve i lesing for 5.trinn?»*

Resultatene viser elevenes gjennomsnitt på prøven, hvor mange som svarte under de ulike utsagnene og spredningen blant elevenes resultater. Jeg har kommentert og drøftet hva som kan ligge til grunn for de ulike svarene, og knyttet det opp mot teori der det har vært naturlig

### **5.7.1 Korrelasjon mellom «Å lese er min favoritt hobby» og resultat for alle delprøvene**

Av de spørsmålene som ble stilt elevene i utvalget om bøker og lesing, var det utsagnet «Å lese er min favoritt hobby» som viste sterkest samvariasjon med resultatet på delprøvene. Det kan tyde på at mye lesing som i størst grad fremmer god leseforståelse. Samtidig er ikke sannheten like enkel. Den kan se ut til å fremme leseforståelse for mange, men ikke for alle.

Når vi leser, er det enten fordi vi er på jakt etter kunnskap eller opplevelse. Det ene utelukker ikke det andre. De elevene som sier seg svært enig og enig i dette utsagnet er bokslukere. De leser utover skolesammenheng. De leser ofte og gjerne mye, og betrakter bøker som noe

verdifullt. At noe er en hobby, indikerer at det ligger stor grad av frivillighet i lesingen. Altså drives de av en indre motivasjon. Dette er ofte en hobby som kan vare livet ut, men det kan også hende at leserinteressen avtar av ulike årsaker, så det er derfor viktig både for skolen og hjemmet å identifisere hva slags bøker eleven setter pris på og følge utviklingen nøye, slik at en er i stand til å fange opp endringer i motivasjonen. Utsagnene «Jeg liker å snakke om bøker jeg har lest med andre» og «Jeg låner bøker på biblioteket» viser en svak positiv samvariasjon. Til grunn for dette resultatet ligger en større spredning i elevprestasjonene. Dette kan tolkes som at det å snakke om bøker er noe både gode lesere og mindre gode lesere gjør, men hvor ofte eller i hvilken grad de snakker om litteratur kan være helt forskjellig. For noen vil samtaler om bøker være noe som fortrinnsvis er knyttet til noe de gjør i skolesammenheng. Det er ikke uvanlig at en i skolen tar for seg en forfatter og fordyper seg hans eller hennes forfatterskap over en lengre periode. I slike situasjoner deler elever leseopplevelser med hverandre i form av bokanmeldelser, høytlesing fra bøker, samtale om bøker og leseopplevelser. Dessuten er det vanlig med leselekser i forhold til kortere eller lengre tekster innenfor norskfaget, som i ettertid danner grunnlag for samtaler på skolen. Altså opplever også svake lesere at de snakker om bøker med andre. Men for svake lesere behøver ikke bøker noen sentral plass i hverdagen utover den de møter i skolesammenheng. Sterke lesere har en genuin interesse for det skrevne ord og søker leseropplevelser i mange sammenhenger, ikke bare situasjoner knyttet til skolen. Sterke lesere har en egen motivasjon for å lese, være seg det er for opplevelse eller for å erverve seg ny kunnskap både innenfor skolefagene og egne interessefelt. For dem vil deling av leseropplevelser med andre være knyttet til både skolesammenheng, hjemmet, bibliotekbesøk og venner.

### **5.7.2 Korrelasjoner mellom «Jeg liker å snakke om bøker med andre» og resultatet for alle delprøvene**

De som sier seg enig i dette utsagnet er tilhører sannsynligvis den samme gruppen elever som underpunktet 5.5. Ordet *liker* indikerer at det ligger frivillighet i det, men hvem *andre* er, er mer usikkert. For noen vil det kunne bety venner i og utenfor skolesammenheng, for andre søsken og/eller familie. Forskning har vist at hjemmet er av stor betydelse for leseutviklingen. Avhengig av hvor vi bor, hvilket nabolag vi er en del av, venner, etnisitet og ikke minst skolekulturen leseren er en del av er med å påvirke oss til å bli den leseren vi blir.

### **5.7.3 Korrelasjon mellom «Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang» og resultatet for alle delprøvene**

De fleste barn har store forhåpninger når det gjelder presanger. Det er da en kan ønske seg alt, og håpe at noen blir oppfylt. De elevene som krysser av for svært enig og enig under dette utsagnet tilhører antakelig samme gruppe som de under både punkt 5.5 og 5.6. Bøker er dyrt å kjøpe, altså er det å betrakte som noe verdifullt, noe vi setter pris på.

### **5.7.4 Jeg låner bøker på biblioteket.**

Ved vår skole har vi et eget mediatek der elevene kan komme for å låne bøker. I tillegg har vi fått et stort, moderne og splitter nytt bibliotek i gangavstand fra skolen. Det har vært en rutine ved skolen at alle besøker og får en omvisning både på mediateket og biblioteket i starten i på sin skolegang. Så terskelen for å oppsøke og låne bøker skulle være relativt lav. Det betyr at elevene kan låne bøker både i forhold til skolearbeid, men også fritidslesing. Mediateket er også åpent for elevene etter skoletid. Av resultatene ser en at majoriteten av elevene i utvalget melder om et positivt syn på bøker og lesing. Samtidig er det verdt å merke seg de elevene som melder det motsatte. Da er det grunn til å søke etter årsaksforklaringer. Kan disse knyttes til elevenes leseferdigheter? Er dette barn som har møtt på så mange nederlag underveis i sin leseutvikling, og som ingen har tatt tak og som kan ha ført til at de unngår bøker og biblioteksbesøk? Eller kan disse funnene forklares med sosioøkonomiske forhold, hvor bøker og skole anses som mindre viktig. Kan det være faktorer som motivasjon som spiller inn eller har det ingen status i vennegruppa å være glad i bøker? Fordi dette var en ren kvantitativ studie, får jeg ikke svar på disse spørsmålene. Hadde jeg brukt intervju i min metode, ville jeg sannsynligvis kunne avdekke noen av årsakene.

### **5.7.5 Jeg leser bare hvis jeg må**

Fram til nå har utsagnene vært positivt ladet. Dette utsagnet indikerer at lesing er lite lystbetont og at det i all hovedsak er knyttet til skolesammenheng. Fra 5.trinn øker mengden og kompleksiteten i det elevene skal lese. Det blir flere fag som forutsetter gode leseferdigheter. Det kan tyde på at den som krysser av for at de er *svært enig* eller *enig* i dette

utsagnet, kan ha opplevd negative situasjoner knyttet til lesing. Dette kan være personer med avkodingsproblemer, eller med forståelsesvansker. Uavhengig av hvilken aktivitet vi foretar seg, er det viktig at den er meningsfull. Dersom leseren ikke er i stand til å forstå eller skape mening fra teksten, vil det være begrenset hvor lenge leseren vil fortsette med denne aktiviteten eller vende tilbake til lesingen. Det er en tung bær å bære for den som må gjøre noe de helst ikke har lyst til å gjøre i det hele tatt, gjennom mange år. I tillegg til alt en må lese på skolen, må en også lese lekser hjemme. De elevene som har kryssset av for dette utsagnet kan være sårbare i forhold til å lese høyt eller stå foran medelever og foresatte under framføringer i klassen og ved skoleavslutninger. Dette kan være den eleven som ingen har lyst til å være på gruppe sammen med når det er prosjektarbeid hvor alle er ment å bidra. Eller det er den eleven som utviser et stort spekter av strategier for å unngå å være i klassen i det hele tatt. Kanskje er det den eleven som har høyt fravær, som er utagerende eller som forsøker å gjøre seg usynlig i timene. Disse elevene vil det være viktig å identifisere så tidlig som mulig, slik at en kan få satt inn riktig tiltak.

### **5.7.6 Korrelasjon mellom «Det er vanskelig å lese ut en hel bok» og resultat for alle delprøvene**

Dette utsagnet er det mest sensitive spørsmålet og står derfor sist på spørsmålsarket til elevene. Elever som krysser av for dette utsagnet, kan være en svak leser både med henblikk på avkodings- og forståelsesferdigheter, men også konsentrasjonsvansker som for eksempel ADHD. Det kan tyde på at hastigheten i lesingen er lav, men det kan også antyde at denne leseren i mindre grad er i stand til å velge rett bok ut fra hvilket nivå en er på.

Sannsynligheten for at slike lesere utvikler motivasjon for lesing er liten. Dersom en elev til stadighet opplever og ikke å være i stand til å bli ferdig med boken sin, vil det det få ringvirkninger i forhold til motivasjon og selvtillit.

## 6 Pedagogiske implikasjoner

I dette kapitlet vil jeg peke på noen av de utfordringene som vi står overfor i norsk skole når det gjelder leseopplæringen. Hele skolen må arbeide målrettet, med en overordnet målsetting og plan for hvordan arbeidet skal gjennomføres. Det krever også en klar ansvarsfordeling innad i ledelsen, av hvem som skal følge opp arbeidet og resultatene til enhver tid. Dette krever en ledelse som har god faglig kunnskap om hvilke prinsipper som skal ligge til grunn for det faglige arbeidet. Videre kreves langsiktige visjoner for hvordan skolens undervisningspersonale skal videreutdannes og hvilken støtte som skal tilbys læreren i det daglige arbeidet med elevene. Dette er med andre ord ikke bare den enkelte læreres ansvar.

Leseopplæring krever et systematisk arbeid med tekster som fremmer både lese- og læringsstrategier. De elevene som ikke opplever mestring i forhold til lesing, kan slite med generelle lese- og skrivevansker, dysleksi, ADHD eller andre ting som gjør at leseprosessen stopper opp eller sporer av. Jo tidligere de blir oppdaget desto bedre. Samtidig holder det ikke med å bli oppdaget. Undervisningen må tilpasses eleven, slik at eleven får en reell mulighet til å komme tilbake i sporet og fortsette sin leseutvikling. Tiltak som settes inn må være basert på hva en vet fungerer, ikke hva en tror kan hjelpe.

Resultatene var tilsynelatende positive for elevene i utvalget, samtidig som de viser at det er en stor spredning innad i utvalget. Det er med andre ord ingen grunn til å lene seg tilbake og være tilfreds. Utvalget hadde en stor overvekt av jenter noe som kan se ut å prege resultatet. Samtidig viser spredningen i prestasjonene at elevene trenger trening i tekster der de selv må lese mellom linjene, tolke, trekke slutninger og formulere egne svar. Dette setter krav til lærerens undervisning når det gjelder planlegging og gjennomføring av både lese- og læringsstrategier. Andre former for strategiundervisning som også fremmer læring og bevissthet rundt tekst er blant annet Resiprok undervisning Palincsar og Brown (1984) i (Reichenberg, 2008, s. 85-87). RT vektlegger fire strategier oppsummering av teksten, formulere spørsmål til teksten, oppklare ord som gjør teksten vanskelig å forstå og foregriper hva som kommer til å hende framover i teksten er en aktiv skapende prosess der eleven må forholde seg aktivt til teksten både før, under og etter lesing. Denne formen for undervisning krever tett interaksjon mellom leseren teksten.

Skolen er synonym med mye teori, lesing av tekster av ulike slag og lite praktisk og nært til den verden elevene ellers er en del av. Det er fort gjort at elever kan føle en tilkortkommenhet



under slike omstendigheter. CORI (Concept Oriented Reading Instruction) er en annen måte å undervise i leseforståelse på, som vektlegger og fremmer systematisk instruksjon i forhold til leseforståelsesstrategier, som legger vekt på at strategiene det undervises i foregår innenfor emner eller temaer elevene har kjennskap til fra før. Det legges også vekt på at elevene skal få mulighet til møte et stort og variert utvalg av tekster på ulike nivåer innenfor samme tema. Å opprettholde elevens motivasjon er viktig. Derfor legges det stor vekt på at eleven skal få velge innenfor et gitt sett av rammer. Elevene blir delt inn i grupper med differensierte oppgaver knyttet til tekstlesing, slik at når elevene setter seg sammen utfyller deres nyervervede kunnskap hverandre. På den måten bidrar alle til kunnskapsdeling og bygging av konsepter innenfor et tema eller emne. CORI er opptatt av å knytte tekst til virkelige erfaringer. Noe som er lettere i naturfagtimene, der en kan studere insekter eller dyr for så å knytte produksjon og lesing av tekster til erfaringene. For at CORI skal kunne gjennomføres har de en som er ansvarlig for materiell, at programmet gjennomføres, at lærerne har tilfredsstillende erfaring og kunnskap, at det blir satt av nok tid til planlegging og vurdering av målene som blir satt for leseforståelse, kunnskap og lesemotivasjon og koordinere alle deler av dette arbeidet, slik at det kan gjennomføres Guthrie (i Sweet, Snow, 2003, s. 115-138).

Arbeidet med å utvikle elever strategier i møte med tekst er et arbeid som må gå over tid. Det er å håpe at vi blir oss dette bevisst, slik at vi setter elevene i stand til å møte den skriftbaserte hverdagen med sekken full av kompetanse.

# Litteraturliste

Almasi, Janice F. (2003). Teaching Strategic Processes in Reading. New York. The Guildford	
Anmarkrud, Øistein, Refsahl, Vigdis (2010). Gode lesestrategier på mellomtrinnet. Cappelen	
Anmarkrud (2007) (Bråten, 2007) Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og	
praksis. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag. (224)	
Anmarkrud (2007) (i Bråten, 2007). Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og	
praksis. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag. ( 235-242).	
Block, Cathy Collins, Parris, Sherie R. (2008). Comprehension Instruction. Research –Based	
Best Practices. New York. The Guildford Press.	
Bråten, Ivar. (2007). Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis. Oslo.	
Cappelen Akademiske Forlag.	
Butkowsky og Willows (1980) ( Guthrie, Knowles, 2001) ( Verhoeven, Snow, 2001)	
(s. 164-165)	
Guthrie, John, Knowles, Verhoeven, Ludo og Snow, Cathrine E. (2001). New Jersey.	
Literacy and motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups.	
Lawrence Erlbaum Associates, Publishers ( s.160-161).	
Guthrie, John (2003) (Sweet, Ann Poliselli, Snow, Cathrine E. (2003) New York. Rethinking	
reading comprehension. The Guilford Press. (115-138) .	
Guthrie, John T., Wigfield, Allan, Perceovich, Kathleen (2004). Motivating reading	
comprehension. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.	
Karlsen, Pål Johan (2008). Hva er hukommelse? Oslo. Universitetsforlaget	
Kintsch, Rawson, ( i The Science of Reading, Sweet & Hulme, 2010).	

- Kleven, Tjor Arnfinn (2011). Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering 2.utgave. Oslo. Unipub 2011. (18-20) (103-106) (119)
- Kjærnsli, Marit og Roe, Astri.( 2010). På rett spor. Oslo. Universitetsforlaget AS (14-15)
- Klingberg, Torkel. (2012). Trening av arbeidsminnet – en forskningsoppsummering
- Knudsen, Susanne V., Skjelbred, Dagrun, Aamotsbakken, Bente.(2009). Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen. Oslo. Novus forlag.
- Kulbrandstad, Lise Iversen. (2003/2010). Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver. Bergen. Fagbokforlaget.
- Lie, Svein, Linnakylä, Roe, Astrid. (2003). Oslo og Jyväskylä. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000. Departement of Teacher Education and School Development, University of Oslo, Norway. Gan Grafisk AS.
- Meece og Holt (1993) ( Verhoeven, Ludo Snow, Cathrine E.(2001) New Jersey. Literacy and motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (s. 162 - 163)
- Roe, Astrid. (2008/09). Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skaftun, Atle. (2006). Å kunne lese. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A.S. Landslaget for norskundervisning.
- Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles (2010). UK. The Science of Reading. A handbook. Blackwell Publishing Ltd. (213 - 214)
- Sweet, Anne Polselli og Snow, Cathrine E. (2003). New York. Rethinking reading comprehension. The Guilford Press (59, 62, 89, 93)

Reichenberg, Monica (2008).Stockholm. Vägar till läsforståelse. Texten, läsaren och samtalet. Natur &Kultur.

Stanovich, Almasi, Janice F. (2003). Teaching Strategic Processes in Reading.

Vellutino, Bråten, Ivar. (2007). Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag. s.

Verhoeven, Ludo og Snow, Cathrine E. (2001). New Jersey. Literacy and motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

#### **Tidsskrift:**

Roe,Astrid, Vagle, Wenche, Norsk pedagogisk tidsskrift nr 6, 2012, Årgang 96, s. 425–440.

Roe, Astrid (2010). Nasjonale prøver – hva de måler og hvordan resultatene brukes. Bedre skole, 2010 s.42.

#### **Vitenskaplig artikkel:**

Samuelstuen, Marit, Bråten, Ivar (2005).” Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text.” Scandinavian Journal of Psychology, 2005, 46, 107-117.

#### **Rapport:**

Alexander, Patricia (2006)»The path to competence: A lifespan developemental persepctive

on reading», artikkel lagt ut på National Reading Conference sine hjemmesider,  
<http://www.literacyresearchassociation.org/publications/ThePathToCompetence.pdf>

Beneventi, Harald (2010)<http://www.forskning.no/artikler/2010/september/266562>

Gough, Philip B. og Tunmer, William E. (Annals of Dyslexia, Vol.46 1996, Copyright 1996  
by Orton Dyslexia Society ISSN 0736-9387 pdf fil)  
[http://www.itari.in/categories/ability\\_to\\_learn/how\\_children\\_learn\\_to\\_read\\_and\\_why\\_they\\_fail.pdf](http://www.itari.in/categories/ability_to_learn/how_children_learn_to_read_and_why_they_fail.pdf)

Langer (udatert pdf-fil). Conversations in Literature – Workshop 2 (s. 3)  
<http://www.learner.org/workshops/conversations/conversation/support/clwksbp2.pdf>

Judith Langer – building textworlds:  
<http://www.albany.edu/cela/reports/langer/langerapproaches.pdf> (side 3)

PIRLS: <http://www.timss-pirls.no/>

PISA Spørsmål om lesevaner.  
[http://www.pisa.no/pdf/sporreskjemaer/elevsporreskjema\\_2009\\_bm.pdf](http://www.pisa.no/pdf/sporreskjemaer/elevsporreskjema_2009_bm.pdf)

Solheim, Oddny Judith, Skaftun, Atle og Walgermo, Bente Rigmor (2011). Den nasjonale  
prøven i lesing på 5. trinn 2010. Stavanger: Lesesenteret Universitetet i Stavanger.  
[http://www.udir.no/Upload/Nasjonale\\_prover/2010/4/Rapport\\_og\\_analyse\\_NP\\_lesing\\_5%20trinn2010.pdf](http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/4/Rapport_og_analyse_NP_lesing_5%20trinn2010.pdf)

Utdanningsdirektoratet: [http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Innhold  
NP/Retningslinjer/Lesing-5-steget--Rettleiing-til-lararar/](http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Innhold/NP/Retningslinjer/Lesing-5-steget--Rettleiing-til-lararar/)

Monica Lervåg og H. Benevetis diskusjon:  
<http://www.forskning.no/artikler/2010/oktober/267674>

Monica Melby-Lervåg og Charles Hulme; 385355.

Serial and Free Recall in Children Can Be Improved by Training. Evidence for the Importance of Phonological and Semantic Representations in Immediate Memory Tasks; *Psychological Science*; 4. oktober 2010, doi: 10.1177/0956797610

Harald Beneventi, Finn Egil Tønnessen, Lars Ersland og Kenneth Hugdahl; Executiv working memory processes in dyslexia: Behavioral and fMRI evidence; *Scandinavian Journal of Psychology*; volum 51, utgave 3, ss. 192–202, juni 2010

# Vedlegg 1 Invitasjon til å delta i studien

## Forespørsel om å delta i en studie i forbindelse med en masteroppgave

Til \_\_\_\_\_ foresatte.

Med dette inviteres deres barn til å være med i en studie knyttet til nasjonal prøve i lesing.

Nasjonal prøve i lesing tester de ferdighetene som elevene har ervervet seg gjennom de første fire skoleårene. Den går ut på at elevene får tekster av ulik lengde og ulikt innhold hentet fra ulike medier, som de skal lese og svare på spørsmål til, enten ved å krysse av eller svare med egne ord. Tidsrammen er 90 minutter.

Ved siden av min jobb som lærer på Lambertseter er jeg student ved et masterprogram ved Universitetet i Oslo som heter *Lesing og skriving i skolen*. Våren 2011 skal jeg levere min masteroppgave, som har arbeidstittelen *"I hvilken grad kan endring i gjennomføring tilknyttet tidsbruk på nasjonal prøve i lesing ha å si for resultatene for en gruppe elever på 5.trinn?"*

Metoden jeg skal bruke for å samle inn informasjon er følgende. Elevene vil i løpet av tre dager gjennomføre en tidligere gitt nasjonal prøve i lesing. I stedet for en prøve der tidsbruken er inntil 90 minutter, vil prøven bli delt opp i tre delprøver med 30 minutter pr. delprøve. Det vil bli avholdt en delprøve pr. dag. I tillegg til å lese og svare på spørsmålene til selve prøven, vil eleven bli bedt om å svare på noen enkle spørsmål som er knyttet til tekstene de har lest og deres lesevaner. Prøven vil bli avholdt i løpet av oktober 2011.

Intensjonen bak denne forskningen er å få en dypere innsikt i hvorvidt det er elevenes evne til konsentrasjon over tid som er utslagsgivende for resultatene eller om det er elevenes leseferdighet som faktisk måles, og om motivasjon og kan være utslagsgivende for hvordan eleven leser/forholder seg til teksten.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt.

Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt, og alt materiale som blir samlet inn, behandles konfidensielt. Navn på elev og skole blir anonymisert, og når oppgaven er ferdig vil alt materiale bli makulert, senest ved utgangen av 2011.

Skolens rektor er informert om prosjektet og har godkjent det.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste.

Skulle det være noen spørsmål ta kontakt på telefon 23 16 76 20 (mandag og tirsdag) eller mail: [hegg.unnerud@lambertseter.gs.oslo.no](mailto:hegg.unnerud@lambertseter.gs.oslo.no),

Du/dere kan også kontakte min veileder Astrid Roe, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo på telefonnummer 22 84 44 99.

Oslo, 02.10.11

Med vennlig hilsen

*Hege Dahl Unnerud*

Hege Dahl Unnerud

Klipp her. \_\_\_\_\_

Samtykkeslipp (sendes med eleven tilbake til skolen i vedlagt konvolutt innen <sup>21.10.11</sup>~~15.10.11~~).

Navn og dato:-----

Med denne underskriften samtykker jeg at mitt barn \_\_\_\_\_

brukes som informant i masteroppgaven ved UiO.



# Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Astrid Roe  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 03.10.2011

Vår ref: 28136 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28136

*I hvilken grad kan endring i gjennomføring tilknyttet tidsbruk på nasjonal prøve i lesing ha å si for resultatene for en gruppe elever på 5. trinn?*

Behandlingsansvarlig

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*

Daglig ansvarlig

*Astrid Roe*

Student

*Hege Dahl Unnerud*

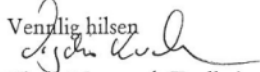
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hege Dahl Unnerud, Brannfjellveien 108, 1182 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@vtt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@vtt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arne.andersen@uit.no](mailto:martin-arne.andersen@uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 28136

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra foresatte. Personvernombudet finner skrivet mottatt 02.10.2011 tilfredsstillende.

Det kan bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8, a).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest ved utgangen av 2011. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

# Vedlegg 3 Delprøve 1

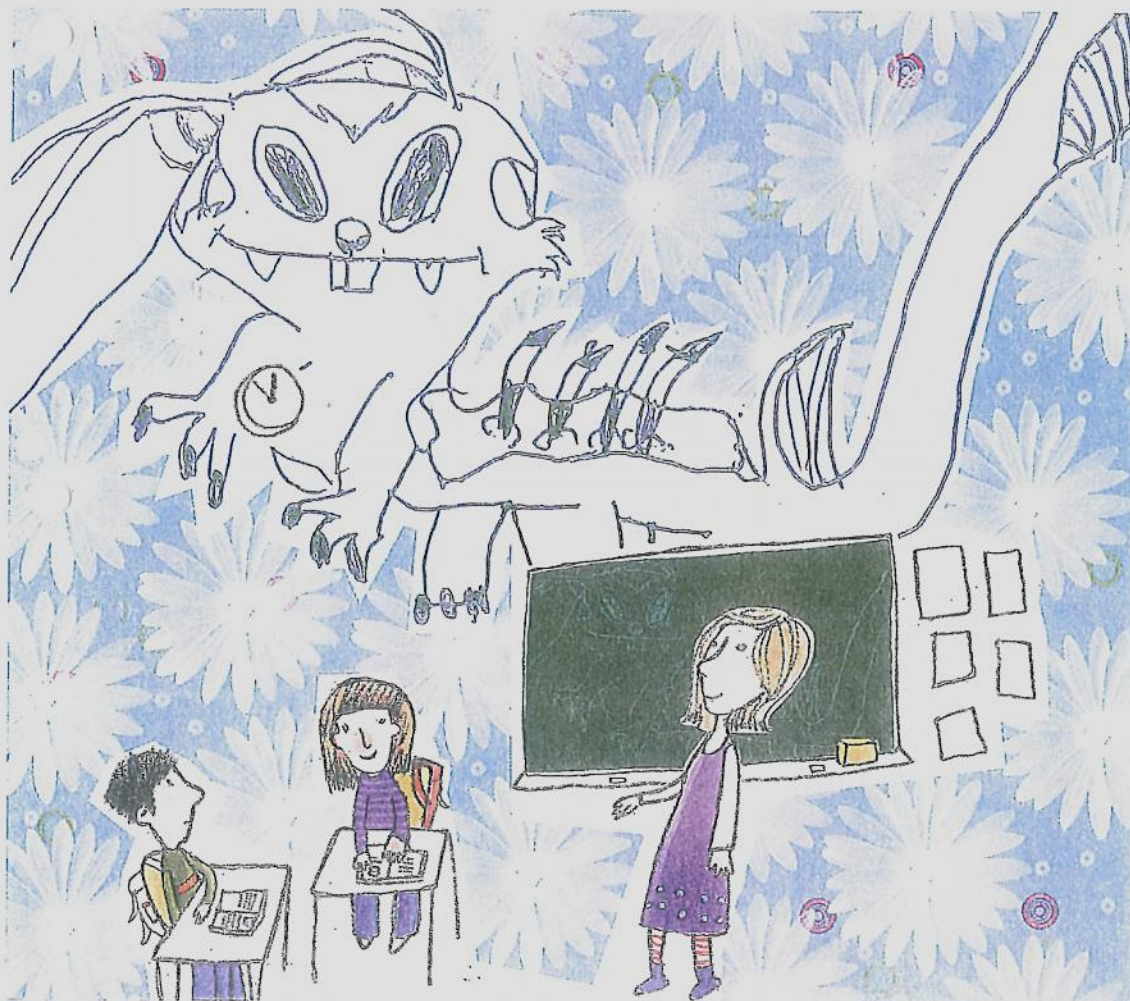


Utdanningsdirektoratet

## Nasjonale prøver

DEL 1

Lesing | 5. trinn



Navn ..... | Gruppe ..... | Skole ..... | Bokmål

# Informasjon til eleven

I dag skal du og alle de andre elevene på 5. trinn i Norge ha nasjonal prøve i lesing. Prøvetiden er 90 minutter. Skrivesaker er det eneste hjelpemiddelet som er tillatt.

Dette heftet inneholder seks ulike tekster. Etter hver tekst kommer det noen oppgaver du skal svare på. Det er to oppgavetyper i heftet: flervalgsoppgaver og åpne oppgaver.

I de fleste *flervalgsoppgavene* er det et spørsmål og fire svaralternativer. Bare ett svar er riktig. Du skal sette ring rundt den bokstaven som står ved det svaret du mener er riktig.

Her er et eksempel:

**Hvor mange dager er det i en uke?**

- A 2 dager
- B 4 dager
- ☒ C 7 dager
- D 10 dager

I eksempelet er det satt ring rundt C fordi det er 7 dager i en uke. Dersom du ombestemmer deg etter å ha satt ring rundt en bokstav, setter du kryss over det svaret som er galt, og ring rundt den bokstaven du mener er riktig. Hvis du ikke er sikker på svaret, setter du ring rundt den bokstaven du tror er riktig. Husk at du bare skal sette ring rundt én bokstav.

I noen av flervalgsoppgavene skal du bestemme om en rekke setninger er riktige eller gale ved å sette ring rundt Rett eller Feil for hver av setningene. Her er et eksempel:

Oslo er hovedstaden i Norge	<input checked="" type="radio"/> Rett	<input type="radio"/> Feil
Norge er ikke en del av Norden	<input type="radio"/> Rett	<input checked="" type="radio"/> Feil
Norge er hovedstaden i Europa	<input type="radio"/> Rett	<input checked="" type="radio"/> Feil
Bergen er en by i Norge	<input checked="" type="radio"/> Rett	<input type="radio"/> Feil

I de *åpne oppgavene* skal du skrive svaret selv. Du skriver svaret ditt på linjene under spørsmålet. Trenger du mer plass, så fortsetter du der det er plass til å skrive.

## Husk:

Du må lese tekstene for å svare på oppgavene.

Av og til må du lese ekstra nøye for å finne svaret.

Av og til er det lurt å bla tilbake i teksten for å finne svaret.

Av og til må du tenke deg godt om før du svarer.

Lykke til!



# Har hundre tenner, men kan ikke tygge!

En krokodille kan ha over hundre tenner. De er store og spisse og sitter i en enorm munn. Kjevener er så tunge at når de klapper sammen, kommer byttet ingen vei. Kommer du mellom krokodillekjever, da sitter du fast!

Krokodillen, som har en usedvanlig sterk og rask kropp, kan lett fange mat med munnen. Tennene gjør krokodillens kjeve til et uhyggelig effektivt fangstapparat, de er nemlig festet slik at de peker bakover, godt egnet til å gripe. Men tygge maten – slik du og jeg gjør – det kan den ikke! Ingen av de hundre krokodilletennene er egnet til tygging. De er rett og slett for spisse. Og tungen som er kort og ikke kan strekkes ut, er heller ikke til hjelp.

Svelgingen er også et strev for krokodillen. Halsen er så stiv at krokodillen må holde hodet på skrå for å

få maten til å gli ned. Små byttedyr glir fint ned, men de store må deles. Og siden krokodillen ikke kan tygge, må den kaste på hodet og slenge det levende byttet hit og dit.

Hvis maten ikke vil dele seg opp etter dette, må krokodillen vente med å spise den. Ofte gjemmer den fangsten i hemmelige huler. Først når maten er råtten, kan den fortæres.

I boken *Løver brøler i natten* (Albert W. Owesen) blir det fortalt om en mann som ble tatt av en krokodille. Men krokodillen greide ikke å tygge mannen, så han ble fraktet til en lagringsplass. Heldigvis var denne hulen over vann, og det reddet mannen. For da krokodillen kom tilbake og skulle spise han, var maten – og mannen – borte. Han hadde, til tross for de store sårene etter de skarpe krokodilletennene, klart å komme seg unna.

**M** Gamle krokodiller lurte seg inn på dyr som kommer til elva for å drikke. Krokodillen drar dem ut i elva og drukner dem.



Etter denne historien skal det straks sies at svært få krokodiller lever av mennesker. Store krokodiller tar riktig nok store dyr, men de fleste krokodiller lever av fisk. *Små* krokodiller av *små* fisker. Ja, mange lever av insekter.

Krokodillen er en fjern slektning av ormen, og begge er krypdyr. Det finnes tre hovedgrupper av krypdyr: slanger, som har gifttenner, skilpadder, som mangler tenner, og krokodiller, som altså har kjeften full. I flere lag! En krokodille kan bare rive og ruske på, for han får stadig nye.

Noen krokodiller har tenner utenfor kjeven selv når munnen er lukket. Som oftest er det den fjerde tannen i underkjeven som stikker opp i en innsnevring i overkjeven. Krokodiller med slikt tannsett kaller vi *de egentlige krokodillene*. Andre krokodillesorter er: *alligatorer, gavialer* og

*kaimaner*. Disse har ingen synlige tenner når munnen er lukket. Så om du møter en krokodille, og du lurar på hvem han egentlig er, kan du kikke på tannstillingen hans.

Felles for alle typer krokodiller er at de har kjever med mange spisse tenner. De lever i alle verdensdeler så nær som vår, og har et kosthold som varierer fra insekter til pattedyr. Noen har rykte som menneskeetere, og de gjør du klokt i å holde deg unna. Mens andre har ord på seg for å være mer nyttige enn farlige.

#### MER HER:

NILKROKODILLE – *Crocodylus niloticus* Laurenti

Tenner: over hundre svært kraftige tenner

Mat: insekt, fisk, fugler og pattedyr

Størrelse: kan bli 7 meter

Utbredelse: Afrika og Madagaskar

M

Når krokodillen skal rive i stykker maten, hender det at den svelger stein. Steinen blir brukt som ballast.

Fra Erna Osland:

*Skarpe tenner*

Illustrert av Marvin Halleraker

Mangschou A/S, 2005

Teksten er noe tilpasset



*Teksten på forrige side er hentet fra en bok om dyr med skarpe tenner.  
Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.*

**1 Hvorfor må krokodillen legge hodet på skrå for å få ned maten?**

- A fordi tennene er så spisse
- B fordi halsen er så stiv
- C fordi tunga er så kort
- D fordi kjevene er så tunge

**2 Hvorfor slenger krokodillen byttet hit og dit?**

- A fordi den vil skremme byttet
- B for å drepe byttet
- C fordi den har så stiv hals
- D for å dele byttet opp i mindre deler

**3 Hva gjør krokodillen når han ikke klarer å rive byttet i stykker?**

- A Han svelger stein som ballast.
- B Han slenger maten opp på land.
- C Han venter til maten er rådden.
- D Han bruker den fjerde tanna.

- 4 Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene under er riktige eller gale.

Krokodillen får stadig nye tenner.	Rett	Feil
Du kan se tennene til alligatoren selv når munnen er lukket.	Rett	Feil
Gavial er en type krokodille.	Rett	Feil
De fleste krokodiller lever av fisk.	Rett	Feil
En nilkrokodille kan bli inntil 5 meter lang.	Rett	Feil

- 5 Hvilke tre hovedgrupper av krypdyr har vi?

- 1 .....
- 2 .....
- 3 .....

- 6 Hvor lever nilkrokodillen?

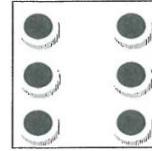
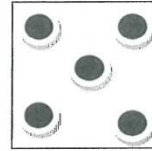
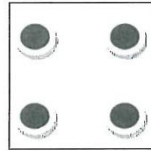
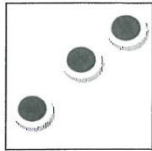
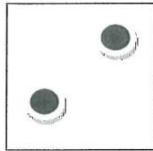
- A ved Nilen
- B i Afrika og på Madagaskar
- C ved elver i alle verdensdeler
- D i alle verdensdeler bortsett fra Europa



## Svar på spørsmålene.

1. Hvor godt likte du teksten?

Terningkast 1 = dårligst    Terningkast 6 = best



2. Hvor mange ganger leste du denne teksten?

Skriv her: \_\_\_\_\_

3. Var det mange ord her du **ikke kjente** fra før?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

VET IKKE ☐

4. Svarte du på alle oppgavene til teksten?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

5. Hadde du nok tid på prøven?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

# En fin tid

En dag kom Kjersti og banket på døren vår. En grønn dør. Jeg gikk ut for å se hvem det var. Det var Kjersti.

– Skal vi leke søndagstur? sa hun.

– JA-A-A-A-A-A !!! gaulte jeg i vilden sky og hoppet mot henne.

Men jeg landet i singelen like ved siden av føttene hennes. Det svei og brant i kneskålene mine.

Jeg måtte sy fire sting på venstre kne og tretten på høyre.

Doktoren sa at jeg var flink som lå så stille mens han sydde. Faren min holdt meg i hånden og blunket til meg. Jeg lurte på hvor mange det var som ville synes synd på meg, når jeg kom hjem og fortalte om alle stingene, og viste fram de digre bandasjene. Jeg fant ut at det var ganske mange. De ville komme og banke på den grønne døren vår. De ville spørre om lov til å se bandasjene mine. De ville kikke litt ut vinduet vårt. På regnet og sauene der ute. Kanskje kom det en brannbil forbi. De ville se på bandasjene igjen og gi meg en tyggegummi mens jeg lå der og grodde.

Jeg gledet meg til det.

Det kunne bli en fin tid.

Og det ble det.



Fra Rune Belsvik: *Gutten som blir borte*. Cappelen, 1986.  
Illustrert av Jakob Klippen

Teksten på forrige side er hentet fra en bok med noveller for barn. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

**7** Hvilken av de fire påstandene under beskriver best hva teksten handler om?

- A ønsket om ekstra oppmerksomhet fordi han er skadet
- B gleden over å få besøk av en venninne på en søndag
- C skrekken for å sy i foten
- D ønsket om at pappa trøster etter skaden

**8** Hvorfor blunker faren til hovedpersonen?

- A Han er lei seg og forsøker å blunke bort tårene.
- B Han viser at han bryr seg og at dette skal gå fint.
- C Han viser at han er glad fordi de to har en fin tid sammen.
- D Han har fått rusk inn på øyet og blunker for å få det bort.

**9** En stor del av denne teksten forteller hva hovedpersonen *tenker* kommer til å skje. Skriv den setningen der disse tankene begynner.

.....

.....

.....

**10** Hva får vi vite om hvordan det går etter at hovedpersonen kommer hjem fra doktoren?

- A at det blir slik hovedpersonen ønsker seg
- B at en brannbil kjører forbi
- C at hovedpersonen kjeder seg
- D at ingen kommer på besøk

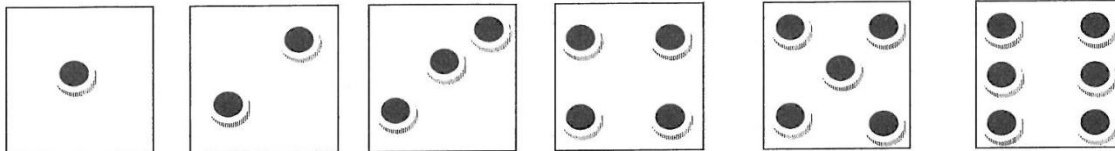
**11.** Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene under er riktige eller gale.

Kjersti kommer på besøk.	Rett	Feil
Hovedpersonen vrir seg i smerte når doktoren syr.	Rett	Feil
Hovedpersonen blir helt vill når Kjersti kommer.	Rett	Feil
Pappaen synes hovedpersonen er en pyse.	Rett	Feil

## Svar på spørsmålene.

1. Hvor godt likte du teksten?

Terningkast 1 = dårligst    Terningkast 6 = best



2. Hvor mange ganger leste du denne teksten?

Skriv her: \_\_\_\_\_

3. Var det mange ord her du **ikke kjente** fra før?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

VET IKKE ☐

4. Svarte du på alle oppgavene til teksten?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

5. Hadde du nok tid på prøven?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

## Vedlegg 4 Delprøve 2

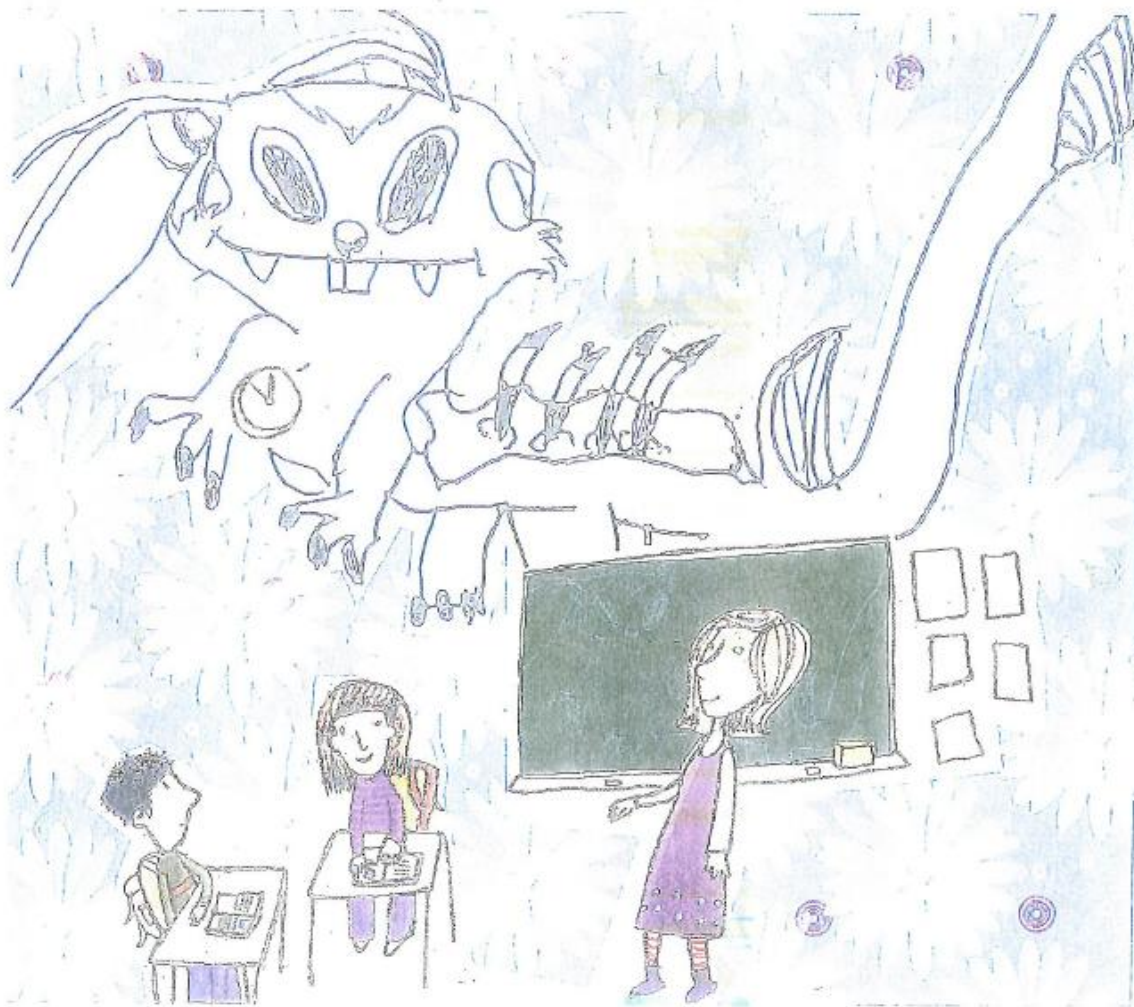


Utdanningsdirektoratet

Nasjonale prøver

DEL 2

Lesing | 5. trinn



Navn ..... | Gruppe ..... | Skole ..... | Bokmål



## Informasjon til eleven

I dag skal du og alle de andre elevene på 5. trinn i Norge ha nasjonal prøve i lesing. Prøvetiden er 90 minutter. Skrivesaker er det eneste hjelpemiddelet som er tillatt.

Dette heftet inneholder seks ulike tekster. Etter hver tekst kommer det noen oppgaver du skal svare på. Det er to oppgavetyper i heftet: flervalgsoppgaver og åpne oppgaver.

I de fleste flervalgsoppgavene er det et spørsmål og fire svaralternativer. Bare ett svar er riktig. Du skal sette ring rundt den bokstaven som står ved det svaret du mener er riktig.

Her er et eksempel:

Hvor mange dager er det i en uke?

- A 2 dager
- B 4 dager
- ☒ C 7 dager
- D 10 dager

I eksempelet er det satt ring rundt C fordi det er 7 dager i en uke. Dersom du ombestemmer deg etter å ha satt ring rundt en bokstav, setter du kryss over det svaret som er galt, og ring rundt den bokstaven du mener er riktig. Hvis du ikke er sikker på svaret, setter du ring rundt den bokstaven du tror er riktig. Husk at du bare skal sette ring rundt én bokstav.

I noen av flervalgsoppgavene skal du bestemme om en rekke setninger er riktige eller gale ved å sette ring rundt Rett eller Feil for hver av setningene. Her er et eksempel:

Oslo er hovedstaden i Norge	<input checked="" type="radio"/> Rett	<input type="radio"/> Feil
Norge er ikke en del av Norden	<input type="radio"/> Rett	<input checked="" type="radio"/> Feil
Norge er hovedstaden i Europa	<input type="radio"/> Rett	<input checked="" type="radio"/> Feil
Bergen er en by i Norge	<input checked="" type="radio"/> Rett	<input type="radio"/> Feil

I de åpne oppgavene skal du skrive svaret selv. Du skriver svaret ditt på linjene under spørsmålet. Trenger du mer plass, så fortsetter du der det er plass til å skrive.

### Husk:

Du må lese tekstene for å svare på oppgavene.  
Av og til må du lese ekstra nøye for å finne svaret.  
Av og til er det lurt å bla tilbake i teksten for å finne svaret.  
Av og til må du tenke deg godt om før du svarer.

Lykke til!

Denne oversikten er hentet fra VGs nettsider.

#### Mandag 20.04.2009

- NRK1** 11.30 **Solens mat (t) (5:5)**  
Svensk serie om matkultur. Italiensk kultur og mat hører nøye sammen. Vi legger ut på en reise til middelhavslandets dufter og smaker.
- NRK1** 12.00 **NRK nyheter**  
Siste nytt med økonomi, sport og vær.
- NRK1** 12.10 **Grosvold (ttv)**  
– snakker med mennesker det snakkes om.
- NRK1** 13.00 **NRK nyheter**  
Siste nytt fra nyhetsredaksjonen.
- NRK1** 13.05 **Berlin, Berlin (t)**  
Tysk komiserie. Etter videregående flytter Lolle fra småbyen Malente etter kjæresten Tom, som bor i Berlin.
- NRK1** 13.30 **Slipp naboene løs (t) (18:20)**  
Britisk dokumentarserie. Den britiske varianten av vår egen «Forandring fryder». Her kastes alle fordommer en skulle ha med tanke på interiør og smak over bord – og det til glede og gru for gode naboer og for oss seere.
- NRK1** 14.00 **NRK nyheter**  
Siste nytt fra nyhetsredaksjonen.
- NRK1** 14.05 **Norge rundt (ttv)**  
Distriktenes magasin.
- NRK1** 14.30 **I sørhellinga (t) (20)**  
Svensk serie om hagedesign.
- NRK1** 15.00 **NRK nyheter**  
Siste nytt fra nyhetsredaksjonen.
- NRK1** 15.05 **Par i hjerter (t) (10:24)**  
Amerikansk krimserie. Jonathan Hart er direktør i Hart Industries og har bygd seg opp en formue. Hans vakre kone Jennifer er journalist, og sammen er de amatørdektetiver som dumper borti alt fra drap til tyverier og spionasje. Ved sin side har de Max, lojal hovmester, kokk og sjåfør.
- NRK1** 16.00 **NRK nyheter**  
Siste nytt med økonomi, sport og vær.



<b>NRK1</b>	16.10	<b>Dynastiet (t) (19:24)</b> Amerikansk dramaserie. Om familiene Carrington og Colbys liv og levnet i oljebyen Denver.
<b>NRK1</b>	17.00	<b>NRK nyheter</b> Siste nytt med økonomi, sport og vær.
<b>NRK1</b>	17.10	<b>Oddasat – nyheter på samisk (t).</b>
<b>NRK1</b>	17.25	<b>Tid for tegn (ttv)</b> Nicolai og Carola besøker flerkulturelle miljøer. I dag skal etiopisk festmat lages og klær prøves.
<b>NRK1</b>	17.40	<b>Manaid-TV (t)</b> Samisk barne-TV. Manaid-TV vil underholde og skape nysgjerrighet hos barn og vil la dem fortelle fra sin egen hverdag. Programmene vil også at andre barn skal lære litt om hvordan det er å være same.
<b>NRK1</b>	17.55	<b>Nyheter på tegnspråk</b> For hørselshemmede.
<b>NRK1</b>	18.00	<b>Barne-TV</b>
<b>NRK1</b>	18.25	<b>Vennene på Solflekken</b>
<b>NRK1</b>	18.40	<b>Distriksnyheter</b>
<b>NRK1</b>	19.00	<b>Dagsrevyen (ttv)</b> med sport.
<b>NRK1</b>	19.30	<b>Puls (ttv)</b> Programmet som gir deg et bedre liv. Kommer Bedre puls-deltager Nargis Jan inn i sin gamle brudekjole?
<b>NRK1</b>	19.55	<b>Flyttefeber – en ny start (ttv) (4:6)</b> En dokumentarserie om folk på flyttefot. Nordmenn elsker å flytte og hater det intenst når det står på. Historier om kaos, gleder, frustrasjoner og drømmen om det gode liv. Christina og Raymond mister alt de eier i en brann og må starte helt på nytt. Venninnene Tine og Lena prøver å komme i orden i storbyen. Gudrun (83) har forlatt det ensomme livet i huset ved havet og stortrives i ny leilighet.
<b>NRK1</b>	20.25	<b>Redaksjon EN (ttv)</b> Nyhetsmagasin. Med reportasjer og studiegjester. Programleder: Viggo Johansen.
<b>NRK1</b>	20.55	<b>Distriksnyheter</b>
<b>NRK1</b>	21.00	<b>Dagsrevyen 21 (ttv)</b>

TV-oversikten er hentet fra VGs nettsider mandag 20.04.2009.  
Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

**12 Når begynner det første programmet i TV-oversikten?**

.....

**13 Hvor ofte er det nyhetssendinger fram til kl. 17.00?**

- A tre ganger
- B fire ganger
- C hver halve time
- D hver hele time

**14 Hvilke programposter er på samisk?**

- A en nyhetssending og barne-TV
- B nyheter og sport
- C Distriktsnyheter
- D I sørhellinga

**15 Hvor mange minutter sendetid er på samisk denne dagen?**

.....

16 Hvilken episode av serien *Par i hjerter* sendes denne dagen?

.....

17 Hvor foregår handlingen i serien *Dynastiet*?

.....

18 To programmer omtales som dokumentarserier. Hva heter disse programmene?

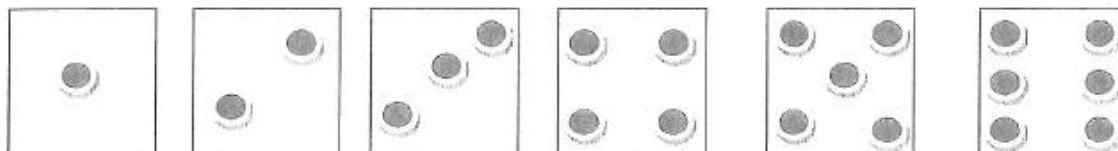
1 .....

2 .....

## Svar på spørsmålene.

1. Hvor godt likte du teksten?

Terningkast 1 = dårligst    Terningkast 6 = best



2. Hvor mange ganger leste du denne teksten?

Skriv her: \_\_\_\_\_

3. Var det mange ord her du ikke kjente fra før?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

VET IKKE ☐

4. Svarte du på alle oppgavene til teksten?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

# Hva er en orkan?

En orkan er et stort, roterende tropisk stormsystem som kan rive bygninger fra hverandre og slenge biler, trær og store vrakdeler høyt opp i lufta. Vindhastigheten i en orkan kan komme opp i over 69 m/s. Luftmassene fører med seg kraftig tordenvær og enorme nedbørsmengder. Orkanen kommer brølende innover kysten fra havet, og på noen timer kan kystområdene bli påført forferdelige skader. Men etter hvert som stormen beveger seg innover land, vil den miste kraften og dø ut.

## Sinte guder og sterke vinder

På de amerikanske kontinentene blir tropiske stormer kalt orkaner, men andre steder i verden har de

andre navn. Ordet orkan kommer fra ordet Hurakan, som var navnet på mayaenes gud for vind, storm og ødeleggelse. I Sørøst-Asia, hvor de tropiske stormene kommer inn fra Stillehavet, kalles de tyfoner. Det er avledet av det japanske ordet for sterk vind, Tai Foon. I India og Australia bruker de ordet syklon når de snakker om kraftige tropiske virvelstormer. (Latin: syklus = noe som går rundt). En sterk tropisk storm blir offisielt klassifisert som orkan hvis vindhastigheten er over 32 m/s.

## Orkanens forskjellige deler

Orkanen har en veldig klar og oversiktlig struktur, og alle orkaner har de samme kjennetegnene.

M

Da orkanen Katrina herjet i USA i 2005, feide denne sandstormen gjennom en parkeringsplass i Fort Lauderdale.



Den mest ødeleggende delen av orkanen er de kraftige, roterende vindene og de store nedbørsmengdene som følger med. Midt inne i virvelen – i stormens øye – er det ekstremt lavtrykk, og nesten vindstille. Like utenfor møter vi den indre veggen som er en tykk, regntung sky. Her finner vi den sterkeste vinden og de største nedbørsmengdene.

På yttersiden kan det være et lag med lite eller ingen nedbør. Helt på toppen av virvelen ligger det et tynt slør med høytliggende skyer som består av iskrystaller, det vi kaller cirruskyer. Orkanen kan være opp til 18 km høy. Bredden på systemet varierer, men mange orkaner har en diameter på nærmere 500 km. Det er faktisk registrert tyfoner som er hele 1300 km brede!

<b>Saffir-Simson-skalaen</b>		
Dette er en skala som klassifiserer orkanen med utgangspunkt i vindhastigheten. Orkaner med sterk vind kan gjøre store skader.		
Kategori	Vindhastighet (m/s = meter/sekund)	Ødeleggelser
1	33–42 m/s	Små skader på bygninger, noe oversvømmelse ved kysten.
2	43–49 m/s	Tak, dører og vinduer kan skades, flom i havområder, trær kan blåse over ende.
3	50–57 m/s	Mindre bygninger kan ødelegges, store trær blåser ned, oversvømmelser lenger inn i landet, noe flomskader på mindre strukturer.
4	58–69 m/s	Tak rives av mindre bygninger, alvorlig erosjon i strandsoner, større oversvømmelser inne i landet.
5	Over 69 m/s	Takkonstruksjoner flørres av de aller fleste bygninger, hele hus kan ødelegges eller forsvinne, alvorlige flomskader i hele området.



Dette satellittbildet viser orkanen Isabel (2003) i nærheten av Puerto Rico i Det karibiske hav.

## KRAFTIG VIND

Stormkastene i orkanen ligger på 44–69 m/s. I kraftige tyfoner i Stillehavet er det av og til vindstyrker på 89 m/s. Orkanen Wilma (2005) hadde en styrke på 78 m/s, som er det høyeste som noen gang er målt i Atlanterhavet. Orkanvirvelen roterer mot urviseren på den nordlige halvkule, og går den andre veien sør for ekvator. Dette kommer av at jordrotasjonen påvirker bevegelsen i skyer og vinder.

Fra Anne Rooney:  
*Orkan! Enorme naturkrefter*  
Oversatt av Richard Borge  
Esstessforlaget AS  
Arcutrus Publishing Ltd.  
2006/2008  
Teksten er noe tilpasset

Teksten er hentet fra en bok som handler om orkaner. Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

**19** Hva er det japanske ordet for sterk vind?

- A tai foon
- B orkan
- C syklon
- D tropisk storm

**20** Hva het mayaenes gud for vind, storm og ødeleggelse?

---

**21** Hvor sterk er vinden i en orkan av kategori 2?

- A 33–42 m/s
- B 43–49 m/s
- C 50–57 m/s
- D 58–69 m/s



22 Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene under er riktige eller gale.

Alle orkaner roterer mot urviseren.	Rett	Feil
En orkan har vindhastighet over 32 m/s.	Rett	Feil
Vinden er sterkest midt inni orkanen.	Rett	Feil
Alle orkaner kan skade bygninger.	Rett	Feil
Den sterkeste typen orkan kaller vi en syklon.	Rett	Feil

23 Hva betyr egentlig ordet syklon?

- A noe som går rundt
- B sterk vind
- C sint gud
- D kraftig storm

24 Teksten beskriver orkanens forskjellige deler. I hvilken del er det mest regn?

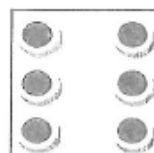
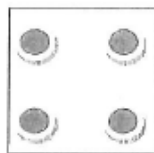
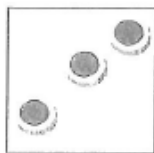
- A yttersiden
- B toppen
- C virvelen
- D den indre veggen



## Svar på spørsmålene.

1. Hvor godt likte du teksten?

Terningkast 1 = dårligst    Terningkast 6 = best



2. Hvor mange ganger leste du denne teksten?

Skriv her: \_\_\_\_\_

3. Var det mange ord her du ikke kjente fra før?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

VET IKKE ☐

4. Svarte du på alle oppgavene til teksten?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

5. Hadde du nok tid på prøven?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

# Vedlegg 5 Delprøve 3

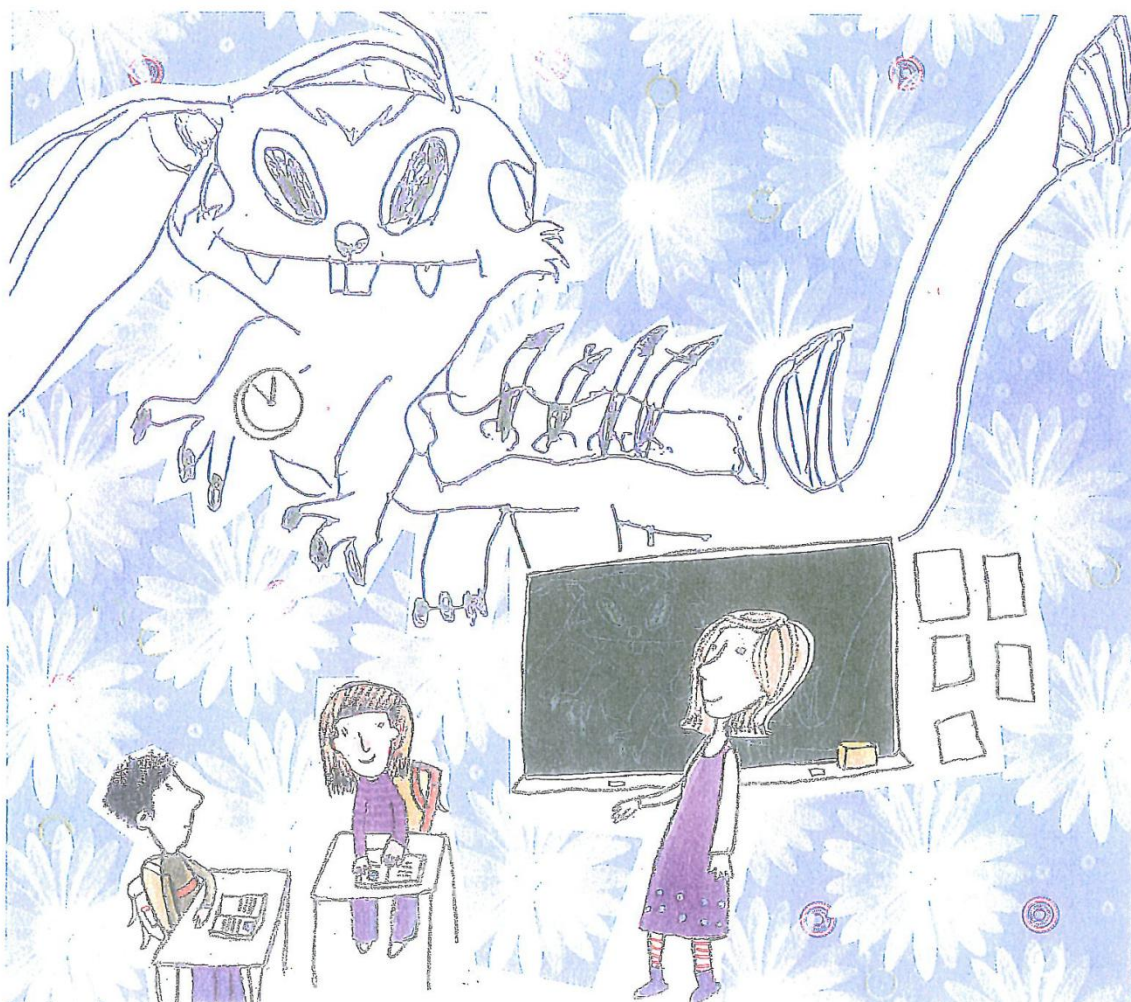


Utdanningsdirektoratet

Nasjonale prøver

DEL 3

Lesing | 5. trinn



Navn ..... | Gruppe ..... | Skole ..... | Bokmål

# Informasjon til eleven

I dag skal du og alle de andre elevene på 5. trinn i Norge ha nasjonal prøve i lesing. Prøvetiden er 90 minutter. Skrivesaker er det eneste hjelpemiddelet som er tillatt.

Dette heftet inneholder seks ulike tekster. Etter hver tekst kommer det noen oppgaver du skal svare på. Det er to oppgavetyper i heftet: flervalgsoppgaver og åpne oppgaver.

I de fleste *flervalgsoppgavene* er det et spørsmål og fire svaralternativer. Bare ett svar er riktig. Du skal sette ring rundt den bokstaven som står ved det svaret du mener er riktig.

Her er et eksempel:

**Hvor mange dager er det i en uke?**

- A 2 dager
- B 4 dager
- ☒ C 7 dager
- D 10 dager

I eksempelet er det satt ring rundt C fordi det er 7 dager i en uke. Dersom du ombestemmer deg etter å ha satt ring rundt en bokstav, setter du kryss over det svaret som er galt, og ring rundt den bokstaven du mener er riktig. Hvis du ikke er sikker på svaret, setter du ring rundt den bokstaven du tror er riktig. Husk at du bare skal sette ring rundt én bokstav.

I noen av flervalgsoppgavene skal du bestemme om en rekke setninger er riktige eller gale ved å sette ring rundt Rett eller Feil for hver av setningene. Her er et eksempel:

Oslo er hovedstaden i Norge	<input checked="" type="radio"/> Rett	Feil
Norge er ikke en del av Norden	Rett	<input checked="" type="radio"/> Feil
Norge er hovedstaden i Europa	Rett	<input checked="" type="radio"/> Feil
Bergen er en by i Norge	<input checked="" type="radio"/> Rett	Feil

I de *åpne oppgavene* skal du skrive svaret selv. Du skriver svaret ditt på linjene under spørsmålet. Trenger du mer plass, så fortsetter du der det er plass til å skrive.

## Husk:

Du må lese tekstene for å svare på oppgavene.

Av og til må du lese ekstra nøye for å finne svaret.

Av og til er det lurt å bla tilbake i teksten for å finne svaret.

Av og til må du tenke deg godt om før du svarer.

Lykke til!

# Jeg lager meg et nytt språk og skriver et dikt

Marama higo famas  
Sepungo dilma fei,  
Lakama resolamas  
E girgo savakei.

Le pumo idan sovi  
Gerigo savaldon?  
Ritale sibur dovi  
Kapunga dilma gon.

Fra Ragnar Hovland: *Katten til Ivar Aasen møter hunden fra Baskerville.*  
Det Norske Samlaget, 1996.

Teksten på forrige side er hentet fra en diktsamling for barn.  
Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

**25** Hva er det som likner på et dikt i denne teksten?

.....

**26** Finn to ord som rimer på hverandre i teksten.

.....

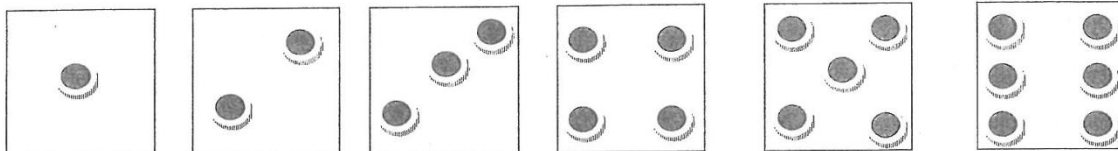
**27** Hvilken beskrivelse av teksten passer best?

- A fantasifull lek med ordenes mening
- B alvorlig dikt
- C spennende fortelling
- D fantasifull lek med klangen i ordene

## Svar på spørsmålene.

1. Hvor godt likte du teksten?

Terningkast 1 = dårligst    Terningkast 6 = best



2. Hvor mange ganger leste du denne teksten?

Skriv her: \_\_\_\_\_

3. Var det mange ord her du ikke kjente fra før?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

VET IKKE ☐

4. Svarte du på alle oppgavene til teksten?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐





# Krokodilletårer

I riktig gamle dager trodde folk at krokodillen gråt som en liten baby for å lure til seg mennesker som den kunne fange og spise. Nå vet vi at det ikke er sant. Men vi kan fremdeles snakke om «krokodilletårer» når noen bare later som om de er lei seg. Neste gang du får en mistanke om at lillebroren din gråter bare for at du skal synes synd på han og gjøre som han vil, kan du jo prøve å riste på hodet og si: «Det er nok bare krokodilletårer...» (Lillebroren din slutter nok ikke å gråte for det, men det kan jo hende han synes det høres litt flott ut!)

Krokodiller gråter altså ikke for å lure folk. Ikke fordi de er triste heller. Men krokodiller kan få tårer i øynene likevel, særlig når de har vært lenge på land. Da begynner øynene å bli tørre, og krokodillen lager ekstra mye tårevæske for å smøre dem – så mye at det kanskje faller en tåre eller to. Men du lar deg selvfølgelig ikke lure!

En del sjødyr, som for eksempel havskilpadder, bruker tårer til å kvitte seg med salt fra kroppen. De er ofte ute og svømmer i dagevis uten å ha noe annet enn sjøvann å drikke. Men sjøvann er for salt for kroppen og blodet til havskilpadden. Den er nødt til å kvitte seg med det ekstra saltet, ellers kan den dø. Saltet skilles ut fra blodet og blandes med tårevæske. Så forsvinner det ut av havskilpadden som store, salte tårer. Havotere, seler, sjøløver og sjøkuer blir kvitt saltet på samme måte, gjennom tårene.

Vi mennesker bruker også tårene til å kvitte oss med stoffer som kroppen ikke trenger. I tillegg bruker vi dem altså til å fortelle hvordan vi har det. Lenge trodde forskerne at vi var de eneste dyrene som bruker tårer på denne måten. Men nå er det flere som mener at noen av sjødyrene også gråter når de blir stresset eller lei seg. Så hvem vet – kanskje krokodillen er litt lei seg likevel – i hvert fall saltvannskrokodillen?

Fra Dagny Holm: *Snørr og tårer*. Bokormen Fakta. Illustrert av Anders Kaardahl. Gyldendal, 2003.

Teksten på forrige side er hentet fra en bok som heter *Snørr og tårer*.  
Bruk teksten når du svarer på spørsmålene under.

**28 Hvorfor gråter krokodiller?**

- A for å lure til seg folk
- B for å vise at de er triste
- C** for å smøre tørre øyne
- D for å kvitte seg med salt

**29 Sett ring rundt Rett eller Feil for å vise om setningene under er riktige eller gale.**

Sjøløver gråter for å bli kvitt salt fra kroppen.	Rett	Feil
Noen mener at enkelte sjødyr gråter når de er stresset.	Rett	Feil
Havskilpadden dør hvis den ikke gråter.	<b>Rett</b>	Feil
Havskilpadden drikker sjøvann.	<b>Rett</b>	Feil
I gamle dager gråt krokodillen for å lokke til seg menneskebabyer.	Rett	Feil

**30 I hvilken av disse situasjonene er det snakk om krokodilletårer?**

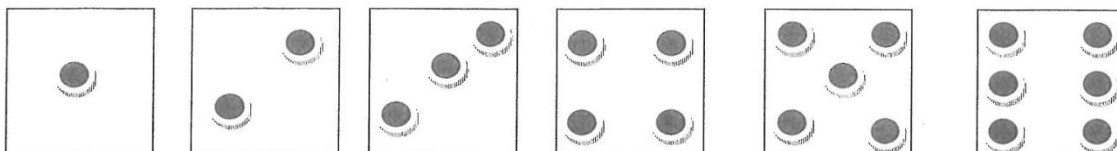
- A Nina faller på sykkelen og gråter fordi hun har slått seg.
- B Per gråter fordi han har gått seg vill og er redd.
- C Lise har falt innenfor 16-meteren og gråter for å få straffespark.
- D Knut gråter fordi han har mistet lommeboken med 1000 kroner i.



## Svar på spørsmålene.

1. Hvor godt likte du teksten?

Terningkast 1 = dårligst    Terningkast 6 = best



2. Hvor mange ganger leste du denne teksten?

Skriv her: \_\_\_\_\_

3. Var det mange ord her du **ikke kjente** fra før?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

VET IKKE ☐

4. Svarte du på alle oppgavene til teksten?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

5. Hadde du nok tid på prøven?

Sett kryss.

JA ☐

NEI ☐

# Vedlegg 6 Spørreskjema over elevenes lesevaner

Namn. \_\_\_\_\_

## Svar på spørsmålene.

Sett kryss i den ruten som er riktig for deg.

1. Å lese er en av mine favoritt hobbyer.

Svært uenig ☐ Uenig ☐ Enig ☐ Svært enig ☐

2. Jeg liker å snakke om bøker jeg har lest med andre.

Svært uenig ☐ Uenig ☐ Enig ☐ Svært enig ☐

3. Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang.

Svært uenig ☐ Uenig ☐ Enig ☐ Svært enig ☐

4. Jeg låner bøker på biblioteket.

Svært uenig ☐ Uenig ☐ Enig ☐ Svært enig ☐

5. Jeg leser bare hvis jeg må.

Svært uenig ☐ Uenig ☐ Enig ☐ Svært enig ☐

6. Jeg synes det er vanskelig å lese ut en hel bok.

Svært uenig ☐ Uenig ☐ Enig ☐ Svært enig ☐